ANTONIO CARLOS BANZATO AFONSO SANTOS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO HERMENÊUTICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2011

ANTONIO CARLOS BANZATO AFONSO SANTOS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO HERMENÊUTICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2011

Profª. Drª. Margaréte May Berkenbrock Rosito (Orientadora)

Profª. Drª. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Profª. Drª. Edileine Vieira Machado da Silva

Comissão Julgadora

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

S237e Santos, Antonio Carlos Banzato Afonso.

Educação estética e formação inicial de professores da educação básica: um estudo hermenêutico do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia, na modalidade de educação a distância. / Antonio Carlos Banzato Afonso Santos. --- São Paulo, 2011.

188 p.; anexos.

Bibliografia

Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo - Orientadora: Profª. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito.

1. Educação estética. 2. Formação inicial do professor. 3. Projeto político-pedagógico. 4. Educação a distância. I Rosito, Margaréte May. II. Título.

CDD 371.1

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus queridos pais, Antonio e Clarice, pelo estímulo e apoio incondicional, desde meus primeiros estudos; pela paciência e grandeza com que me educaram, pela sensatez com que sempre me ajudaram. Dedico ainda à minha irmã Maíra e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Margaréte May Berkenbrock Rosito que, com competência, benevolência, atenção, apoio, paciência, segurança e comprometimento, conferiu prestigio e valor ao meu trabalho, a quem devo integralmente a realização desta dissertação. Muito obrigado por apoiar-me sempre que estive inseguro e pelos inúmeros incentivos otimistas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo pelos saberes a mim transmitidos.

Aos colegas do Mestrado pelo estabelecimento de relações de amizade que, espero, sejam duradouras.

À minha irmã Maíra Aparecida Banzato Santos pelo preenchimento das diversas falhas proporcionadas pelas circunstâncias de vida e pela paciência e compreensão ao longo desses anos.

À Sheila Simone Alves e à Juliana Morgado da secretaria da UNICID, sempre cordiais e solícitas.

À Sandra da Costa Lacerda e à Carla Thomas, minhas queridas amigas, pela compreensão, pelo estímulo e pelo apoio.

A todos os colegas de trabalho, pelas contribuições e confiança em mim depositadas, que estiveram comigo neste período, os quais também muito me ensinaram.

A todos vocês que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta dissertação de Mestrado, que é, para mim, um tão desejado rito de passagem, meu muito obrigado.

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se, como objeto de estudo, a Educação Estética na formação inicial de professores. Estabelece-se, como problema, o sentido de estética no Projeto Político Pedagógico (PPP), do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, da Universidade de Santo Amaro – UNISA, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. O objetivo do trabalho é compreender a importância da estética, nos processos formativos de desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos, no Curso de Pedagogia, na modalidade EaD. A hipótese é que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação, que aprimora a intervenção do sujeito na sociedade, ocorre pela via da estética. Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura. Adota-se ainda a obra de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética e da curiosidade epistemológica, como caminho de conscientização, propiciado pela educação estética. Aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos. A análise documental foi utilizada como procedimento de coleta de dados, que foram interpretados, sob o enfoque da hermenêutica, na perspectiva de Gadamer. Este estudo apresenta como resultado uma reflexão sobre a introdução da estética na formação de professores, como possibilidade de libertação do professor bancário, no curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, e a arte como a busca do caminho da conscientização no âmbito da relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. A oposição à Educação Bancária proporciona o desenvolvimento de uma maior atenção dos sujeitos, em relação à manipulação estética inerente à indústria cultural. Esta humanização é oriunda de um projeto político pedagógico, que releva o papel da experiência do sujeito-aluno, possibilitando, dessa forma, a compreensão da situação existencial na qual o indivíduo se insere.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Estética. Formação. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present Aesthetic Education in initial teacher training. The issue investigated is the meaning of Aesthetics in the Political Pedagogical Project (PPP) – Distance Education modality — of University of Santo Amaro — UNISA's Pedagogical School, located in the south area of the city of São Paulo. The aim of this study is to understand how important Aesthetics is in the process of developing autonomy and emancipation of individuals in the School of Education – Distance Education modality. The hypothesis is that the development of autonomy and emancipation that enhances the agency of the individuals in society occurs by aesthetic means. Adorno's theoretical framework focusing on understanding the aesthetic parameters in the cultural industry and mass culture is used, as well as Freire's theoretical framework, regarding Banking Education, in order to overcome it through aesthetic curiosity and epistemological curiosity as a way of awareness provided by aesthetic education. Schiller's approach is used regarding the sensitive dimension of art in the process of teacher development training. The procedure to collect data was document analyses which were interpreted according to Gadamer's perspective of Hermeneutics. The outcome of this study is a reflection on the introduction of Aesthetics in teacher education as a possibility to release the Banking teacher of the Pedagogy course, considering Distance Education, as well as art as a way to pursuit awareness in the individual relationship with oneself and with the world. The opposition to the Banking Education provides the development of awareness of the individual concerning the aesthetic manipulation inherent to the cultural industry. This humanization, which enhances the role of experience of the individual student, enables the understanding of the existential situation in which the individual belongs to.

Key-words: Distance Education. Aesthetics. Teacher Training. Political Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD Educação a Distância

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB Universidade Aberta do Brasil

MEC Ministério de Educação e Cultura

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FORGRAD Fórum Nacional de Pró- Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

IES Instituições de Ensino Superior

CEB Coordenação de Educação Básica

PCN Parâmetro Curricular Nacional

LDB Leis de Diretrizes e Bases

PNE Plano Nacional de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

UNISA Universidade de Santo Amaro

USF Universidade de São Francisco

UNIBAN Universidade Bandeirantes de São Paulo

UNOESTE Universidade Oeste Paulista

UNICID Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Atuo como Professor no Curso de Pedagogia da Universidade de Santo Amaro - UNISA, desde 2006, tanto na modalidade presencial como na Educação a Distância. A carreira de professor teve início quando concluí o Ensino Médio na Escola Estadual Oswaldo Aranha, em 1985, ao fazer a inscrição para lecionar junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Lecionei a disciplina de Educação Moral e Cívica, no Ensino Médio, coincidentemente, na mesma Unidade Escolar na qual me formei. Em paralelo, ocorreu a continuidade do percurso formativo acadêmico: cursei a primeira graduação em Filosofia, na Universidade São Francisco - USF, concluída em 1991. Em 2002, iniciei a segunda graduação em Geografia, pela Universidade do Oeste Paulista, concluída no final de 2005. Ainda, no início desse ano, havia iniciado a terceira graduação, em Pedagogia, na Universidade Bandeirantes de São Paulo – UNIBAN.

Em 2007, concluí a Pós-Graduação *Lato Sensu,* em Psicopedagogia, na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Em 2009, concluí a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional, no Instituto de Ensino Superior COC. Esse percurso, tanto profissional como acadêmico, levou-me a buscar em 2009, o Mestrado em Educação, na Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID.

A relevância deste relato profissional e acadêmico está nas possibilidades que ele apresenta de resgatar os fatos significativos, que exerceram um papel importante no processo de decisões, no decorrer da vida do autor deste trabalho, e na formação profissional. Essa compreensão perpassa o processo de o sujeito tornar-se mais consciente de suas decisões, o reconhecimento de sua identidade, a valorização de suas escolhas, o sentido de ser professor e das práticas pedagógicas, visando à compreensão da situação existencial da qual o indivíduo participa.

No decorrer deste percurso, foi possível conhecer a influência do pensamento filosófico de Theodor Adorno. Isto ocorreu no Curso de Filosofia,

concentrando-se nos aspectos relacionados aos efeitos da cultura de massa ou estética da indústria cultural na massificação da identidade dos sujeitos.

No Curso de Pedagogia, no *Lato Sensu,* Psicopedagogia e Gestão Educacional e no Mestrado em Educação, hoje, indiscutivelmente, a influência do pensamento educacional de Paulo Freire. Tal influência concentra-se nos aspectos relacionados à critica à Educação Bancária e à proposição de uma educação libertadora, cujo objetivo é a humanização do indivíduo. Essa humanização decorre de um processo educativo e formativo que considera a reflexão crítica como o elo entre o indivíduo e o mundo.

Com isso, é possível compreender que a proposta de uma investigação carrega um movimento que não se inicia no Mestrado, é um recorte da história do percurso profissional e formativo do pesquisador. A partir de minha experiência, como professor no Curso de Pedagogia, em ambas as modalidades, presencial e à distância, elege-se, neste trabalho, como objeto de estudo, o Projeto Político Pedagógico, no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, na Universidade de Santo Amaro - UNISA. A análise pode captar o cenário formativo, por via das diversas dinâmicas dessa modalidade, no contexto da Contemporaneidade.

Convém salientar que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, não é o mesmo que vigora no curso presencial, embora seja espelhado no projeto deste curso. As razões, entre outras, que justificam a escolha do estudo dizem respeito ao fato de que a formação inicial, no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância é ainda muito recente, na legislação educacional brasileira e nas políticas de formação de professores.

Considerando-se o objeto do trabalho, é conveniente que se forneçam subsídios para que haja uma melhor compreensão da EaD.

As reestruturações tecnológicas, desde a década de 90, no século XX, com o advento da Internet e com a expansão da educação a distância via web 2.0, impulsionam a proposta de formação, na EaD, que aparece no cenário educacional na Lei de Diretrizes de Base, LDB promulgada em 1996, e o Plano

Nacional de Educação, PNE na formação de professores para a Educação Básica.

Há vários tipos de Cursos a Distância desde aqueles que se utilizam material impresso, apostilas, ou mesmo os que dispõem de uso de satélite, ou utilizam os recursos da Web 2.0 e os ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, EaD, tem atuação em vários segmentos, como graduação, *Lato Sensu* e Mestrado Profissional.

No contexto da cibercultura surge a Educação Online como uma forma de concepção interacionista, caracteriza-se pelo hibridismo, pela dialogia, pela relação interativa todos-todos e, finalmente, pela mediação pedagógica. Portanto, o que caracteriza a Educação Online é a utilização de Internet em todas as suas possibilidades, da Web 2.0, à formação de redes, que podem ser: colaborativas, de aprendizagem, sociais.

Destacam-se, entre essas redes, aquelas que são, em meio virtual, tais como ferramentas de formação de comunidades para relacionamento, inclusive jogos *(Orkut, twitter, facebook, myspace, Buzz); para armazenar e organizar imagens (Flickr, Picasa),* para socialização e consumo de vídeo *(Youtube, Vimeo, Dailymontion)* e também de áudio *(Podomatic, Podcast, Website, Blog talk radio)* para comunicação imediata, *Messenger (MSN), ICQ, Skype, Google Talk),* para produção de textos e imagens – *Weblogs (Blogspot, Blogger, Sapo);* para interação via ambientes de webconferência *(Present, Breeze, Flasmeeting, Adobe, Acrobat Conect Pro Meeting;* para a produção e edição colaborativa de documentos – *Wikis (Wikipedia, Media Wiki);* para ambientes imersivos *(Second life, Cave, Project Wonderland, OpenSim, Open Croquet, Activeworlds;* para criação de redes sociais/cursos e ambientes de aprendizagem *(moodle, Ning, Teleduc);* dentre outros. (BRUNO et. al., 2010, p. 156).

A EaD pode ou não ser concebida nesse caminho. Este mapeamento oferece a percepção de possibilidades e desafios de inserção virtual, do uso da tecnologia na aprendizagem em sala de aula, tanto na modalidade presencial, na semipresencial ou na modalidade a distância. Há uma variedade de informações em dicionários, vídeos, computadores, ferramentas da Internet —

Chat, *e-mail*, fórum, plataformas de aprendizagem, *software*, recursos *on-line*, máquinas de tradução, *corpora* digitais, DVDs, e CD-ROMs, que são utilizados quer tenham quer não tenham sentido para a vida dos sujeitos.

Esses fenômenos da Contemporaneidade asseveram que tudo se transforma em mercadoria. O que caracteriza o mundo atual é a velocidade das informações, a transformação do cidadão em consumidor, o esvaziamento de contextos locais de interação. As comunidades passam a receber influências de outras culturas; são reordenadas e, em meio à mundialização cultural, ocorre uma ativação das relações sociais, num circuito mundial, no qual as diferentes localidades começam a ser moldadas por transformações sociais que abalam as diferentes localidades.

Nesse contexto, os sistemas educacionais vêm sofrendo pressão para adequar a formação às necessidades do mercado econômico. A educação pode sofrer o impacto de duas maneiras: a primeira é o apelo aos materiais informativos, que se associam aos materiais pedagógicos, que não abordam a complexidade do fenômeno educativo. A segunda, diz respeito à elaboração de materiais didáticos, por empresas que não fazem parte do ramo da educação, por exemplo, elaboraram livros-texto, dicionários, computador, produtos tecnológicos. Nesses casos, encontra-se a intencionalidade do mercado de estabelecer os valores para a sociedade.

No campo educacional, a EaD, por estabelecer a flexibilização e rapidez da formação suscitou estranhamento e dúvida sobre o uso da tecnologia como fomentador de uma formação tecnicista e de baixa qualidade, tornou-se objeto de pesquisa em Freitas (2002), Barreto, Guimarães, Leher & Magalhães (2006); Jardilino (2008); Brzezinski (2008). Entretanto, conclui-se que as práticas pedagógicas, tanto na modalidade do ensino presencial como na modalidade à distância, podem ou não, contemplar a instauração de procedimentos de um ensino e de uma aprendizagem mais criativa, colaborativa e interativa, que conduzam professores e alunos à autonomia, à emancipação e à liberdade.

A inserção da modalidade da Educação a Distância, ainda hoje causa estranheza. Ainda existem bastantes professores que, muitas vezes, mantêm-

se apreensivos e reticentes. Talvez seja uma reação de resistência ou de comodismo, diante do fato de não saber usar a tecnologia nas escolas, ou não saber o significado de novas formas de aprendizagem, provenientes do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Tudo o que não é familiar ao ser humano, causa medo, receio, temores, desconfianças, repúdios. Tais sentimentos criam dificuldades no que se refere à compreensão do sentido de ser professor e às práticas pedagógicas, que instauram reflexões sobre as formas de ensinar, os espaços de aprendizagem, de educação e de cultura, a construção coletiva de conhecimento, o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

Privilegia-se, neste estudo, aspectos relacionados aos parâmetros da estética da indústria cultural, em Adorno, de massificação da cultura, e a crítica à Educação Bancária, em Freire. Para se refletir sobre a importância da EaD, recorre-se à percepção de que a educação se afirma como aprendizagem de uma vivência fundamentada na ética, na estética, na política, na ideologia, na moral e no poder. Nesse caso a educação é considerada um caminho de realização de justiça e de compromisso coletivo que afirme a dignidade humana.

Por essa razão, elege-se, neste estudo, o componente estético da educação no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, como forma de intervenção, de possibilidade de resistir à estética fomentada pela Indústria Cultural, na perspectiva de Adorno. Nesta perspectiva, a emancipação é possível caso haja um processo pedagógico que crie condições para que os indivíduos, socialmente, sejam donos do próprio discurso.

Freire (2010) diz que a primeira aproximação do indivíduo com o mundo é por via da curiosidade estética, que seria o caminho na busca de tornar-se consciente sobre a relação do individuo consigo e com o mundo. Dussel (2000), ao refletir sobre a ética da libertação, empreende uma análise dentro do paradigma da consciência. Neste estudo, ele afirma que, em Vygotski, o “tema central é consciência como lugar de percepção e criação estética” (DUSSEL, 2000, p. 433).

Neste trabalho, há a recorrência aos conceitos de autonomia e de emancipação, respectivamente, em Freire e em Adorno. Tais conceitos estão associados à educação libertadora, cujo objetivo é a humanização do indivíduo. Seria uma oposição à Educação Bancária e visaria ao desenvolvimento de uma maior atenção dos sujeitos, em relação à manipulação estética inerente à indústria cultural. Esta humanização é oriunda de um projeto político pedagógico, que releva o papel da experiência do sujeito-aluno, possibilitando, dessa forma, a compreensão da situação existencial na qual o indivíduo se insere.

Assim, apresenta-se como problema o sentido de Educação Estética no Projeto Político Pedagógico (PPP), do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, da Universidade de Santo Amaro – UNISA, localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

O estudo teve como eixo norteador as possibilidades e limites do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, na formação inicial de professores, no contexto do Curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância.

O objetivo deste trabalho é compreender o sentido da estética nos processos pedagógicos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP), do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, considerando-se que a educação estética, neste caso, está voltada para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

Estabelece-se a hipótese de que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação é um princípio que aprimora a intervenção do sujeito na sociedade, levando-o à busca da justiça nos processos das relações humanas, que ocorre via estética, na formação de professores, como possibilidade de libertação do professor bancário.

Essa reflexão é concretizada, a partir do material analisado - o Projeto Político Pedagógico, do Curso de Pedagogia, que trata da formação inicial de professores, na modalidade de Educação a Distância na UNISA.

Portanto, utiliza-se a análise documental, na perspectiva de Gadamer (1998, 2000). Há a coleta de dados, que são analisados por intermédio da compreensão filosófica, fundamentada no enfoque hermenêutico. Por meio desse processo, uma reflexão crítica é instaurada, em um determinado momento histórico. A compreensão ocorre, em um contexto, fazendo com que a interpretação seja um conhecimento adquirido, por meio da linguagem, analisando o dito e o não dito.

Há a investigação dos sentidos e dos significados, contidos no texto. Tal processo envolve o pesquisador, faz com que haja a superação dos pré-conceitos, conduzindo-o à compreensão do Projeto Político Pedagógico, possibilitando-lhe o alcance de novos horizontes. Por isso, seguiram-se as pistas do sentido da Educação Estética presente no Projeto Político Pedagógico da Universidade de Santo Amaro. Constata-se, por meio desse estudo, as evidências da necessidade de incluir na formação inicial de professores, a Educação Estética, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos, em contraposição a uma Educação Bancária.

A dissertação é estruturada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado “A modalidade da Educação a Distância (EaD) no Curso de Pedagogia: um desafio do espaço *online na* Contemporaneidade”, trata-se de uma reflexão sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, cuja consequência são os processos de automação. Há, nesse capítulo, uma pesquisa sobre as características da Contemporaneidade, levando em consideração que a existência da modalidade EaD, é uma decorrência natural das marcas de um período, caracterizado pela prevalência da tecnologia.

No segundo capítulo, cujo título é “Educação estética e formação à distância: questões entrelaçadas”, faz-se uma abordagem do pensamento de vários filósofos, sobretudo de Adorno (2004; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e; 1995; 1985) e Freire (2010; 2009; 2006; 2005; 2001; 2000; 1999; 1997; 1992; 1981; 1980; 1975) sobre a educação estética. Busca-se a relevância da educação estética, na conjuntura da Contemporaneidade, visa-se à compreensão do sentido de estética consubstanciada no Projeto Político

Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade à Distância, com atenção à formação inicial de professores, para atuação nas primeiras séries da Educação Básica.

Ainda, nesse capítulo, há a pretensão de compreender o desenvolvimento da autonomia e da emancipação, que é um meio de realização de justiça entre os homens, pela via da estética, visando à construção de um olhar estético, na formação de professores, em prol da possibilidade de formação de sujeitos com consciência crítica.

Em Freire, busca-se a reflexão sobre educação libertadora e, em Adorno, pesquisa-se a estética da indústria cultural, fomentadora da massificação dos sujeitos. Busca-se ainda, em Schiller, a apreensão do sensível e da razão, vinculados à tarefa educativa do homem.

No terceiro capítulo, cujo título é “Projeto Político Pedagógico: uma reflexão hermenêutica sobre a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância”, há a busca de compreensão dos elementos do Projeto Político Pedagógico, voltada para a reflexão sobre a presença da Educação Estética. Percebe-se o sentido da arte de ensinar, aprender e formar, voltada à sensibilidade que configura o desenvolvimento de autonomia e da emancipação, como possibilidade de intervenção dos sujeitos por via estética.

CAPÍTULO 1

A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM DESAFIO DO ESPAÇO *ONLINE* NA CONTEMPORANEIDADE

Na minha aula, vocês aprenderão a pensar por si próprios. Aprenderão a saborear palavras e linguagem. O que quer que lhes digam, palavras e ideias podem mudar o mundo. Professor John Keating - Filme Sociedade dos Poetas Mortos
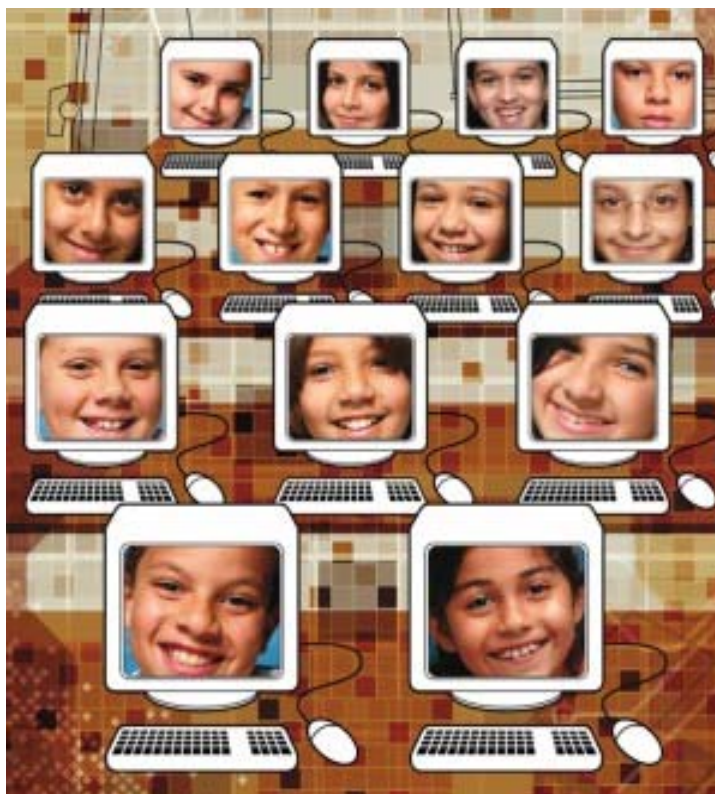
Figura 1 - Tecnologia e Educação

O objetivo é, neste capítulo, contextualizar a Educação a Distância (EaD) na Contemporaneidade. A Educação a Distância ou Educação *Online,* segundo Bruno e Teixeira (2010, p. 154), é compreendida dentro do contexto atual, que pode ser qualificado como midiático, informacional, tecnológico, pós-moderno, globalizado, cibercultura. A cibercultura, para Santaella (2007) é: “a

cultura do computador e das mídias digitais e Internet. Leva-nos a refletir sobre a velocidade de informações e o apelo imagético e áudio-visual" (BRUNO & TEIXEIRA, 2010, p. 154).

Discutem-se as características da Contemporaneidade. Percebe-se que há um intenso desenvolvimento tecnológico e científico e que a EaD concretiza-se, obviamente, como uma decorrência desses avanços tecnológicos. Ela é consequência de fenômenos da globalização que eclodiram na década de 90 e que, entre outros fatores, potencializou a produção de mercadorias de baixo custo e a criação do paradigma da flexibilidade.

A automação vincula-se aos procedimentos relativos à substituição do trabalho humano pelo trabalho da máquina. A automação na EaD pode ocorrer, no caso de o professor ser substituído pelo contato do computador. A EaD, a automação e a informação aparecem no campo de possibilidades para atingir os objetivos que servem ao modelo econômico no mundo globalizado.

1.1 Educação a Distância: uma consequência do desenvolvimento científico e tecnológico e dos processos de automação

A EaD, obviamente, está estreitamente vinculada ao avanço tecnológico. A tecnologia resulta de método de conhecimento, ao mesmo tempo, a tecnologia é um método que produz conhecimento, que se transforma em tecnologia, produz dinheiro, riqueza. Encontra-se, no conhecimento, como produtor de tecnologia e riqueza, as principais características centrais da atual mudança estrutural das economias industrializadas é a aceleração do progresso técnico, isto é, a intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico e de sua correspondente participação na geração de crescimento e riqueza.

A Revolução Industrial é a base do desenvolvimento tecnológico.

Segundo Hobsbawm (2002), a Revolução Industrial não se constitui em um processo que emergiu repentinamente. Seu auge ocorreu no século XVIII, em razão de um processo de acumulação de longa data.

A Revolução Industrial se consolidou na Inglaterra, com base num conjunto de profundas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais, em meados do século XVIII. Sua principal característica é a passagem de um sistema de produção, tipicamente agrário e artesanal, para outro de cunho industrial e dominado pelo crescente número de fábricas e maquinarias, com sucessivas e surpreendentes inovações tecnológicas.

Numa Segunda Fase da Revolução Industrial, no século XIX, com a crescente evolução da ciência, refletindo no âmbito da tecnologia, houve mudanças mundiais, com um grande desenvolvimento tecnológico em meados do século XIX, causando o aumento expressivo da produção industrial, que gerava grandes lucros. Todavia, emergiam, com isso, sérios problemas de investimentos, ou seja,

> onde reinvestir o excedente de lucros e como obter suprimento constante do petróleo, ferro e cobre, para alimentar a crescente produção industrial? A saída para os países capitalistas foi a busca de locais fora de seus respectivos territórios, capazes de atender a necessidades, produzindo lucro garantido aos investidores. (PAZZINATO & SENISE, 1997, p. 2.002)

Assim, essas novas necessidades, principalmente dos países hegemônicos como a Inglaterra, tendeu a gerar uma nova forma de Capitalismo, o Imperialista.

Surge o colonialismo e, nesse processo, não ocorrem somente práticas e trocas econômicas, mas também culturais. Existe uma hegemonia cultural do país dominante sobre território dominado, logo, a linguagem informática torna-se o principal veículo de manutenção desses tipos de relações, mesmo que só seja por interesses comerciais, é a linguagem informática que permite tais ações.

Observando a história da automação, é possível verificar que o ser humano sempre buscou fazer uso de alguma forma de automação, para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades, conforme colocado por Breton (1991). Ao longo da história, o automatismo toma dois caminhos: um deles, em direção ao domínio do tempo e o outro, em direção ao domínio da aparência e do movimento.

A história do domínio do tempo é assinalada pela invenção dos relógios, desde os relógios de água até os modernos relógios digitais. Depois do século XII, fabricaram-se autômatos, graças aos recursos da mecânica, tendo sua produção inicial sido desenvolvida por relojoeiros. A relação dos autômatos com o futuro da informática pode ser vislumbrada em vários aspectos, entre eles, com a inteligência artificial (BRETON, 1991).

De modo geral, a herança do automatismo, segundo Breton (1991), possui duas características muito distintas (o princípio da programação e o da reprodução) para um mesmo tema: o domínio do tempo e do movimento. No limiar da época contemporânea, essa herança vai, numa primeira etapa, fecundar o universo do maquinismo industrial, depois, na década de quarenta, constituir-se em uma das origens da informática.

Logo, é fato, como podemos ver, que a transferência para as "máquinas", de um novo tipo de desempenhos cerebrais abstratas (a automação) está no coração da revolução informacional, à medida que tal transferência tem, como decorrência essencial, o deslocamento do trabalho humano da manipulação para o tratamento de símbolos abstratos, ou seja, é deslocado para o "tratamento" da informação. Nessa perspectiva, a revolução informacional surge da aversão entre a revolução da máquina-ferramenta, estabelecida na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, fundamentada na objetivação de determinadas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial (LOJKINE, 1995).

Todavia:

> [...] assim como o conceito de máquina-ferramenta não esgota o conceito de revolução industrial, também o conceito de

> automação (igualmente centrado sobre a atividade industrial) não dá conta da inédita transformação operada pela revolução informacional em todas as atividades humanas, profissionais e não-profissionais. Uma revolução tecnológica de conjunto não se reduz à revolução do instrumento de trabalho, ainda que esta seja essencial. Nascida no e com o capitalismo, a revolução industrial, com efeito, foi marcada, inicialmente, pela divisão de atividades, de funções e de homens: divisão, é claro, não só entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo de valor (e de mais-valia), mas, também, entre a indústria e os serviços, entre o tempo de trabalho "necessário" e o tempo de trabalho "livre", entre a atividade profissional e a atividade doméstica, entre o espaço público e o espaço privado. (LOJKINE,1995, p.12)

1.2 Educação a Distância: um fenômeno entre o cenário da globalização e o informacional

A globalização é constituída de um conjunto projetos, interligados entre si; eles são de caráter econômico, político e cultural. Trata-se de um fenômeno global que exerce pressão sobre os sistemas nacionais de economia, de política e de educação. Não é objetivo aqui encontrar a origem da globalização, mas focalizá-la como fenômeno da Contemporaneidade, vinculado ao poderio econômico, político e cultural dos Estados Unidos da América.

Segundo Merck (1968), os Estados Unidos da América criaram a Doutrina Monroe (1858). Com ela, ocorre a proibição de que países da Europa interviessem em assuntos internos dentro do continente americano. Em 1889, na “Primeira Conferência Pan-americana”, as pretensões expansionistas norte-americanas foram confirmadas, propondo distanciamento com a Europa, para um “engrandecimento” político-econômico do continente americano, sendo esses princípios mascaradores da verdadeira intenção imperialista dos norte-americanos na América Latina. Dessa forma, em decorrência dos interesses imperialistas, aos poucos, também a cultura norte americana tende a dominar nos países da América Latina.

Com o término da Primeira Guerra Mundial (1918 -1939), ocorre, na Europa, um pós-guerra, permeado de agitações políticas e sociais. Nasce aí o embrião da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nessa ultima guerra, os países hegemônicos europeus foram destroçados novamente, enquanto os Estados Unidos forneciam suprimentos para a guerra e enriquecia. No final da guerra, temos a emergência de uma nova potência detentora de capital e credora de grande parte dos países do mundo, os Estados Unidos (BERTONHA, 2001).

Todavia, no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, configurou-se outro contexto conflituoso, o da Guerra Fria, conceito que se tornou comum em 1947, com o mundo tendendo a uma nova bipolaridade entre o mundo capitalista e o socialista, ambos na busca de áreas de influência (MUNHOZ, 2001). Nesse contexto, a cultura norte-americana, juntamente com sua língua, tendeu a ser exportada de forma constante.

Em fins da década de 1980 e início de 1990, iniciou-se um processo de rápidas mudanças políticas e econômicas mundiais, com a queda do Muro de Berlim, em 1989; o fim da Guerra Fria, em 1991; a desintegração da União Soviética em 1991; e a formação de blocos econômicos regionais.

Houve, nesse período, um grande desenvolvimento científico e tecnológico. Em suma, com o fim da Guerra Fria e da ameaça socialista, o capitalismo tendeu a se mundializar, expandindo-se pelos mais distintos países. Sob a hegemonia estadunidense, configurou-se o fenômeno chamado de globalização econômica, mas que envolve outros fatores como os políticos, os sociais e os culturais.

Segundo Lourenço (2004), existem aqueles que veem a globalização como uma espécie de decorrência natural tanto da internacionalização do capital quanto da interdependência das economias, promovida, extraordinariamente, no último terço do século XX, por meio dos desenvolvimentos, na área das telecomunicações, que têm dado uma grande agilidade na movimentação de informações de todo tipo, possibilitando a crescente internacionalização do capital, em moldes comerciais financeiros, homogeneizando políticas e padrões culturais.

> [...] a queda do Muro de Berlim (1989), o fim da URSS (1991), o processo em curso de reformas econômicas e de abertura para o exterior da China, a entrada em vigor do Mercado Único da União Européia (1993), o nascimento do Euro (1999) e, na América Latina, a redemocratização na década de 1980, seguida das renegociações das dívidas externas que impuseram reformas econômicas liberais nos anos 90. Também o contágio generalizado das crises financeiras no México (1995), da Ásia-pacífico (1997), da Rússia (1998) e em outras regiões do mundo, inclusive o Brasil, reforçou a idéia da “globalização”. [...] Dois outros novos fenômenos internacionais também chamam a atenção: a força com que se difundiu, a partir da segunda metade da década de 1970, a circulação de capitais especulativos e a velocidade com que se concentrou o poder político-militar mundial, a partir da década de 1990, nas mãos dos EUA e de seus aliados anglo saxões. Apesar da simultaneidade desses fenômenos, o senso comum ainda continua atribuindo a globalização a esse avanço inapelável do progresso técnico, das comunicações e dos mercados; considera também que a vitória política dos povos e da cultura inglesa foi o resultado natural das virtudes intrínsecas da sua visão do indivíduo e da democracia. Um senso comum que parece ingênuo, mas que se transformou no princípio legitimador das políticas neoliberais generalizadas nos anos 90 (LOURENÇO, 2004, p. 380)

Quando se fala em globalização cultural ou mundialização da cultura, refere-se ao mesmo contexto histórico do século XX: um momento em que países hegemônicos dão ênfase à sua expansão cultural mundial, principalmente, em países do terceiro mundo.

> Com efeito, é no decorrer do século XX que o movimento da mundialização forma-se completamente. No campo da cultura, tal movimento engendra “diásporas culturais”. Há uma produção

> de gostos, crenças e hábitos que transcendem as fronteiras nacionais. As feições culturais diaspóricas apresentam aspectos estandardizados, que são em larga medida fortalecidos pela manifestação midiática. Um exemplo emblemático é o que estudiosos começam a definir como internacionalização dos comportamentos alimentares. Esse processo traduz-se em dois pontos: primeiro, a pluralização dos produtos, ou seja, uma área não se caracteriza mais por uma quantidade restrita de alimentos cultivados localmente; segundo, a transformação da cozinha tradicional (pratos típicos) para uma outra, industrializada, cujos alicerces estão na produção em alta escala. Isso não significa que pratos reconhecidos tradicionalmente deixem de existir; porém, assumem uma nova conotação. A sofisticação que requer uma verdadeira pizza italiana torna-se inadequada à valorização do tempo pelos vorazes consumidores que freqüentam Shopping Center. Na verdade, os alimentos perdem sua territorialidade e são deslocalizados em proporções globais. A esse respeito, é sugestivo a caso da empresa McDonald's. (SILVA, 2004, p. 594)

Dessa forma, a globalização pode ser vista como o esvaziamento de contextos locais de interação, ou seja, comunidades locais até então fechadas, passam a receber influências de outras culturas, desde os hábitos alimentares, até a língua, passando a serem reordenadas em extensões não definidas de tempo e espaço, ou seja, em meio à mundialização cultural, passa a existir uma ativação das relações sociais num circuito mundial, na qual as diferentes localidades começam a ser moldadas por transformações sociais que ultrapassam milhas e milhas de distância.

Todos os aspectos citados, somados à presença das multinacionais nos países em que chegam, passam a gerar novos reordenamentos no centro da vida cotidiana. Tais reordenamentos requerem, dos diferentes indivíduos, novas identidades pessoais, identidades mais uniformizadas mundialmente. Dentre essas, a aprendizagem da língua inglesa, que se torna um fator fundamental para o mercado de trabalho e para a manutenção de relações

sociais, passando, em grande medida, a exigir a formação de um novo profissional que a domine.

A emergência da indústria cultural nos países hegemônicos, além da indústria de publicidade, que Silva (2004) defende em detalhes precisos, fica clara em:

> O modo de produção industrial retrabalhado no campo da cultura tem a capacidade de desenvolvê-la em escala mundial. As manifestações culturais, que antes se limitavam à esfera local, agora se espraiam globalmente. Um exemplo significativo desse movimento é o da indústria fonográfica. A característica central dessas empresas é a adoção de uma estratégia de ação mundial. [...] A indústria de publicidade também integra o processo de mundialização. Não é lícito asseverar que as indústrias fonográfica e publicitária já estejam, no alvorecer do século XX, definitivamente estruturadas. No entanto, elas constituem um esteio fundamental que possibilita intercâmbios culturais de proporções mundiais. Tais trocas seriam fortalecidas ainda mais com a difusão do rádio e da televisão. Se inicialmente esses aparelhos ganham força entre as nações ricas, num segundo momento pode-se notar sua presença nos países terceiro-mundistas. [...] É notória a influência do avanço tecnológico na globalização da cultura. Há toda uma estrutura material – computador, fax, satélites – que torna possível a comunicação à distância, entre partes afastadas. [..] O mundo tornou-se uma cadeia comunicacional em que os espaços estão interconectados. (SILVA, 2004, p. 595)

Em suma, dentro dessa indústria cultural e de publicidade, emergiram e proliferam diversificadas inovações, que levaram em seu bojo a música, filmes, publicidades etc., em língua inglesa, para várias partes do mundo. Em tudo isso, há uma face legitimadora consumista, construindo uma infraestrutura de dependência e ajuda às corporações multinacionais, na venda de seus produtos. Assim, pode ocorrer que, “através da propaganda de massa, o

desprotegido homem do Terceiro Mundo cai na armadilha do consumismo e muda seu comportamento para adaptar-se aos propósitos e objetivos da indústria estrangeira” (GUARESCHI, 1983, p. 65).

Existem mudanças significativas na sociedade atual, sobretudo no âmbito da informação. Inegavelmente, essa nova conjuntura, no âmbito informacional, é uma decorrência do desenvolvimento da informática dentro das sociedades, principalmente, das mais desenvolvidas economicamente. Considera-se que a informática é o centro gerador daquilo que muitos autores definiram como ciência da cibernética.

De acordo com Jacker (1964), todas essas criações, e muitas outras, são a consequência da nova ciência da cibernética, que trata não somente de máquinas como também do cérebro humano e seu sistema nervoso, da forma como o homem raciocina, age, reage, se comporta e, também, como aprende coisas novas. Em suma, a verdade reside no fato de que a cibernética mostrou à humanidade o ponto comum entre o homem e as máquinas que ele fabrica.

Nessa direção, os desenvolvimentos e aplicações práticas dessa nova ciência estão afetando o mundo.

De um modo geral, o homem moderno tem vivenciado um tempo de invenção e exploração tão peculiar que inspirou a criação do conceito de uma "Segunda Revolução Industrial". Isso ocorre em razão de que, do mesmo modo que as máquinas ativadas por força mecânica do século XVIII modificaram, completamente, o mundo desse período (principalmente a economia e a cultura), também o progresso da informática propiciou a criação do mundo cibernético, que trouxe à humanidade uma nova era.

Podemos afirmar que a concepção de uma revolução "informacional", herdeira de uma revolução "industrial", pode, na atualidade, nos parecer banal. Verdadeiramente, não podemos conjeturar quantos teóricos da "sociedade pós-industrial" prenunciaram a passagem de uma economia estabelecida na produção material (a indústria) para uma economia estabelecida no tratamento da informação? Bell (*apud* LOJKINE, 1995, p. 15) opondo produção e serviços, definiu assim a "sociedade pós-industrial": ela "se funda nos serviços. O jogo

se desenrola entre as pessoas. Doravante, o que conta não é o músculo, nem a energia, mas a informação".

Da mesma forma, Herbert Simon, um dos "pais" da inteligência artificial e do *management* americano, afirmou:

> Na sociedade pós-industrial, o problema central não consiste em saber como organizar eficazmente a produção [...] mas em saber como se organizar para tomar decisões — ou seja, como tratar a informação. (SIMON, *apud* LOJKINE, 1995, p.16)

Todavia, é necessário ter cuidado, quando se fazem tais afirmações pois, deve-se considerar que a informação não substitui a produção, assim como a indústria não é substituída pelos serviços, visto que, estão inter-relacionadas e se auto completam.

O que há é uma nova interpenetração entre informação e produção e os países economicamente mais competitivos, que não são os Estados Unidos ou a França, mas o Japão e a Alemanha, que melhor souberam, simultaneamente, "organizar eficazmente a produção" e "tratar a informação", tanto na indústria como nos serviços.

Além disso, Norberto Wiener (*apud* LOJKINE, 1995), um dos criadores da cibernética, considerava o "tratamento" da informação como uma mercadoria capaz de levar a um impasse; o "valor" da informação seria um valor não mercantil, ligado, de uma parte, à sua capacidade de circulação e, de outra, à sua transparência. Wiener se levanta contra o que chamava de "critério padrão americano" (dito de outra maneira: o critério do lucro a curto prazo), que reduz a informação a "qualquer coisa que se pode vender ou comprar", como uma mercadoria e se preocupa em demonstrar o absurdo e as disfuncionalidades do monopólio privado da informação, especialmente da informação científica e estética (ou seja: das formas mais criativas de informação).

Considerando que as inúmeras invenções científicas modernas não podem ser criadas e se desenvolverem, senão por meio de um trabalho de equipe e mediante formas de cooperação que nada têm a ver com a troca de mercadorias entre proprietários privados, assim, a informação criada, assentada num trabalho cada vez mais coletivo, não pode ser conservada e, menos ainda, ser enriquecida, se for apropriada privadamente, precisa ser popularizada. Logo, guardar e adquirir uma nova riqueza supõe não o segredo, mas a livre circulação, um largo confronto público que permita distinguir a informação rotineira (LOJKINE, 1995).

Tendo em mente o acesso à informação e ao interesse mercadológico na sociedade contemporânea, é possível afirmar que o que é pertinente para o acesso à informação também o é para o seu "valor". Assim, no mundo contemporâneo, dominado como nunca pela avaliação mercantil e no qual se fala comumente de uma "indústria" da cultura, Lojkine (1995, p. 18) levanta a seguinte questão, “não é profundamente utópico imaginar uma informação livre das regras da rentabilidade e do lucro?”

Embora uma informação livre das regras da rentabilidade e do lucro pareça utópica, sabe-se que, na atualidade, é possível que se observe um fenômeno próprio da Contemporaneidade. Muitos governos têm se dedicado à socialização da informação e, mais particularmente, da informática como meio de diminuição das desigualdades sociais. Na busca pelo desenvolvimento interno, por meio de programas, muitas vezes, definidos pela temática da “Inclusão Digital”, também se socializa a informação.

Há uma inter-relação entre informação, cultura e sociedade. É possível esclarecer, segundo Ferreira (1983), que esta pode ser definida como coleção de fatos ou de outros dados fornecidos à máquina, a fim de se objetivar um processamento (tal máquina é em grande parte o computador).

Para Breton (1991), a palavra informação possui uma origem etimológica que a relaciona com a ideia de "forma". Sua origem é grega: informação designa "ação de modelar", de dar uma forma. Ela serve para designar a forma exterior de um objeto, mas também, no que diz respeito ao corpo, a aparência, o porte, a beleza observada, sob o ângulo de suas qualidades formais.

Informar, no latim, significa igualmente instruir no sentido de educar, de formar o espírito da Informática.

A informática pode ser definida como ciência do tratamento racional e automático da informação, considerando-se que ela seja o suporte dos conhecimentos e das comunicações.

Segundo Mattos (1982), informática significa informação automática. Ele lembra que esse termo foi adotado oficialmente, pela primeira vez, na Academia Francesa, que o oficializou em abril de 1966, como informação automática — informática, pela criação de Philippe Dreyfys, a partir da condensação de dois termos: informação e automático, cujo espírito foi "o automático da informação".

A informática, sem sombra de dúvida, tem revolucionado os processos de trabalho e a vida das pessoas e da sociedade, desde o seu surgimento. É proeminente o conhecimento da raiz da noção da informação, para que se possa compreender a sua transformação em "fonte de poder", como é vista na atualidade.

Primeiramente, definida no sentido jornalístico, a informação passa a ser o objetivo principal da era dos computadores e dos informaticistas. Mas, a origem da noção da informação possui diferentes faces, de acordo com Breton (1991). Essas faces encontram-se: no movimento de ideias, que visa à distinção entre a forma e o sentido; nas técnicas derivadas das necessidades da transmissão das mensagens; em uma tradição de pesquisa, inicialmente, teleológica, depois lógica e matemática, sobre a consideração da verdade dos enunciados, sobre a natureza do raciocínio correto.

Nessa perspectiva, a cada período da história da humanidade, a informação toma formas diferentes, não obstante, desde os sinais de fumaça até as informações condensadas em computadores modernos, houve um processo de valorização da informação, levando inclusive à necessidade de profissionais com especialidade no tratamento e uso da informação.

De forma mais clara, a movimentação de novos tipos de sistemas de informação e as novas tecnologias para suportá-los possuem uma conexão

direta com a evolução da noção da informação, a partir da criação do computador.

Tal evolução é possível de ser vista no quadro a seguir:

PERÍODO	CONCEITO DE INFORMAÇÃO	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	FINALIDADE
1950-1960	Mal necessário Necessidade burocrática	Máquinas de contar eletrônica	Processamento de papel e contabilização rápida
1960-1970	Suporte de finalidade geral	Sistemas de Informação Gerencial Fábrica de informação	Requisitos de rapidez nos relatórios gerais
1970-1980	Controle de gerenciamento customizado	Sistema de Suporte à Decisão Sistema de suporte a executivos	Melhorar e customizar a tomada de decisão
1985-2000	Recurso estratégico Vantagem competitiva Arma estratégica	Sistemas estratégicos	Promover sobrevivência e prosperidade da organização

Quadro 1 – Evolução da Noção da Computação
Fonte: (TAIT, 2003)

No que tange às revoluções técnico-científicas, alguns autores, como Schaff (1991), qualificam as revoluções em duas partes. A primeira revolução, datada do final do século XVIII, teve o grande mérito de substituir, na produção, a força física do homem pela energia das máquinas (primeiro pela utilização do vapor e mais tarde pela utilização da eletricidade). A segunda revolução, esta que se vivencia hoje, consiste em que as capacidades intelectuais do ser humano são ampliadas e, inclusive, substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e serviços. Enquanto a primeira revolução conduziu a diversas facilidades e ao incremento do rendimento do trabalho humano, a segunda revolução aspira à eliminação total do trabalho. Já se discutem os problemas sociais ligados à necessidade de se encontrar uma instituição que possa substituir o trabalho humano tradicional, como fonte de renda e como "sentido de vida" (SCHAFF, 1991).

A grande transformação e a disseminação se deram com o aparecimento dos microcomputadores, a partir de 1975, permitindo a descentralização das informações e o acesso de mais pessoas ao uso dos computadores.

De acordo com Breton (1991), o nascimento da microinformática constituiu uma espécie de revolução dentro da informática, pela popularização da informação, consequentemente, com a quebra do poder da informação nas mãos de poucos privilegiados e pela quebra das grandes corporações, como a IBM, e a cultura distribuída por elas.

Abaixo, pode-se ver, nos quadros que se seguem, o desenvolvimento histórico da utilização dos computadores e seu respectivo uso nas empresas, compreendidos na atualidade como parte do conceito de tecnologia de informação:

Década	Características (REINHARD, 1996)	Brito (1997)
60	• empresas se iniciam no uso de TI; • poucas opções tecnológicas (*software* e equipamentos); • processos de construção de aplicativos trabalhosos, com pouco suporte de ferramentas; • necessidade de metodologias para atender demanda de forma rápida; • automação de rotinas manuais; • escassez de mão-de-obra técnica; • desenvolvimento com caráter artesanal.	

Quadro 2 – Desenvolvimento histórico
Fonte: (TAIT, 2003)

Década	Características (REINHARD, 1996)	Brito (1997)
70	• aumento do impacto dos sistemas nas empresas; • analistas passam a considerar : conceitos de desenvolvimento organizacional; processo decisório; adoção de inovações; aprendizagem; interface humano-computador; relacionamento entre profissionais de TI e usuário; • estímulo a construção de sistemas de apoio à decisão.	• TI como recurso organizacional estratégico; • era do processamento de dados; • recursos de informática como instrumento de apoio aos negócios.
80	• mudanças no ambiente externo das empresas; • terceirização; • sistemas interorganizacionais; • arquitetura de sistemas; • desenvolvimento de sistemas considerando-se aspectos: econômicos, legais, políticos, culturais.	• execução dos negócios passa a depender cada vez mais da aplicação da TI.
90	• TI como centro da estratégia empresarial; • conhecimento como fonte de geração de valor.	• TI assume caráter mais estratégico; • TI proporciona a transformação dos negócios.

Quadro 3 – Desenvolvimento histórico
Fonte: (TAIT, 2003)

	Portfólio de aplicações	Tecnologia	*Software*
Anos 70	• Apoio a transações	• Mainframes • Minicomputadores • Redes operacionais	• Programas isolados • Alphanumeric
Anos 80	• Apoio funcional • Apoio profissional	• + PCs • Redes funcionais	• Programas separados dos dados • Gráficos (PCs)
Anos 90	• Apoio a processos • Apoio a conhecimento • Integrado em produtos • Coordenação/controle	• Infra-estrutura de integração • Cliente-servidor • Redes de produto • Redes de informação	• Objetos de *software* compartilhados • Documentos compostos • Som • Imagens em movimento

Quadro 4 – Desenvolvimento histórico
Fonte: (TAIT, 2003)

Além disso, o processo de progresso das máquinas de tratamento da informação não possibilitou decréscimo dos embates, no âmbito do poder, que estão na estrutura das grandes organizações, estendendo-se para duas concepções opostas em torno da utilização política que pode ser realizada do computador e de suas redes. Contudo, conforme Lojkine,

> há uma compreensão elitista e tecnocrática, que reserva a informação estratégica a um pequeno grupo de dirigentes, de outro, uma concepção autogestionária, que visualiza, na revolução tecnológica atual não o prolongamento das antigas tendências, mas ao inverso, uma verdadeira revolução organizacional (LOJKINE, apud TAIT, 2003, p. 19)

que compreende a entrada de todos no campo das informações, acrescentando-se que:

> Uma grande marca da informática nos anos 90 é a sua disseminação em todos os setores da sociedade, abarcando uma série de serviços, em vários postos de trabalho. Isto faz com que os usuários se tornem mais exigentes e mais capacitados, pois existem muitos recursos à sua disposição, tanto de facilidade de acesso aos serviços como de rapidez e confiabilidade nas informações. A informática, neste contexto, tornou-se imprescindível e com ligação em várias áreas, promovendo uma interdisciplinaridade que leva vários profissional de formações distintas a desenvolverem projetos em conjunto. Para exemplificar esta situação, podem ser citados os *softwares* utilizados para ensino à distância, no qual estão envolvidos profissionais de informática, pedagogos, psicólogos e comunicadores. Outro aspecto relevante é a introdução dos critérios ergonômicos na área de informática, visando facilitar o uso e o aprendizado de *software* por parte dos usuários, o que torna a tarefa a ser executada familiar e de forma mais natural. (TAIT, 2003, p. 19)

Takahasi (2000) acredita que com a transmissão das informações de forma rápida e em grande quantidade, a sociedade se vê diante de uma nova situação, a qual muitos chamam de sociedade da informação. Ele considera a sociedade da informação como uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades insonháveis, há poucos anos.

Atualmente, o sistema de informação é uma ferramenta usada nas empresas para a tomada de decisão. Sistema de informação é definido por O'Brien (2004, p. 6) como sendo "um conjunto organizado de pessoas, hardware, software, rede comunicações e recursos de dados que coleta, transforma e dissemina a informação em uma organização". O objetivo do planejamento de sistema de informação é trabalhar com dados tanto a curto, quanto a médio e a longo prazos.

De acordo com Rezende e Abreu (2003), o sistema de informação é recente, tendo evoluído ao longo do tempo de forma manual, racional e mecânica.

> De forma manual porque as empresas se preocupavam em documentar os procedimentos administrativos de forma escrita; racional devido ao fato das organizações se preocuparem em examinar o trabalho executado através de formulários, arquivos e procedimentos e, finalmente; mecânico pois a partir das décadas de 40 e 50 houve a introdução de computadores e automatização dos sistemas. Nessa época imaginava-se que as máquinas de processamento de dados eram o meio mais rápido e de baixo custo para substituir a mão-de-obra empregada, levando a utilização indiscriminada e segmentada do computador. (BIO, 1998, p. 114)

Sem dúvida, a Internet tornou-se, na atualidade, um meio capaz de integrar as mais diversas esferas do tecido social.

De acordo com Castells (2004), poderíamos comparar a Internet com a rede elétrica e o motor elétrico, em razão de sua capacidade para difundir o poder da informação por todos os domínios da atividade humana. Além disso, a Internet constitui, atualmente, a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a era da Informação: a rede.

Ainda de acordo com esse autor, uma rede é um conjunto de nós interligados. As redes consistem em formas antigas da atividade humana, mas

na atualidade, tais redes receberam uma nova vida, convertendo-se em redes de informação, estimuladas pela Internet. Assim, as redes possuem grandes benefícios, como instrumentos organizativos, em razão de sua flexibilidade e adequabilidade, peculiaridades basilares para sobreviver e se desenvolver em um contexto de mudança constante. Em virtude disso, as redes têm sido ampliadas, em praticamente todos os setores econômicos e sociais, trabalhando, comumente, melhor do que as grandes empresas organizadas verticalmente e do que as burocracias centralizadas, e competindo com elas.

Nas palavras de Castells:

> A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global. Do mesmo modo que a difusão da imprensa no ocidente deu lugar ao que McLuhan denominou de 'Galáxia Gutenberg', entramos agora num novo mundo da comunicação: a Galáxia Internet. A utilização da Internet como sis-tema de comunicação e como forma organizacional teve a sua explosão nos últimos anos do segundo milênio. Em finais de 1995, o primeiro ano da utilização generalizada da *world wide web*, havia cerca de 16 milhões de utilizadores das redes de comunicação informática em todo o mundo. No início de 2001, havia mais de 400 milhões, as previsões mais fiáveis apontam para 1.000 milhões de utilizadores em 2005 e é provável que, até 2010, rondemos o número de 2.000 milhões, mesmo tendo em conta o abrandamento da sua difusão quando se entra no mundo da pobreza e do atraso tecnológico. A influência da Internet transcende o número de utilizadores, pois o que interessa é a qualidade da utilização da rede. Atualmente, as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais de todo o planeta estão a estruturar-se através da Internet e de outras redes informáticas. (CASTELLS, 2004, p. 16)

Verifica-se então que é tamanha a importância que a informática tomou em nossas vidas que os debates mais recentes têm, a todo o momento,

cogitado a importância da inclusão digital e da alfabetização digital como possíveis instrumentos de diminuição da desigualdade social, e como motor gerador de desenvolvimento para o país.

Ou seja, debates comuns têm colocado a exclusão digital como a separação entre indivíduos (comunidade) no que diz respeito às chances de acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) e ao uso da Internet para um extenso complexo de atividades. Em outras palavras, consiste na divisão entre aqueles que têm acesso às novas tecnologias e os que não têm.

Benakouche (1985) afirma que a sociedade está sob "choque informático", pois as suas bases econômicas, sociais e culturais foram intensamente sacudidas. Consequentemente, vê-se, na sociedade, uma reestruturação industrial, um reordenamento social, uma mudança cultural. Houve também mudanças nos hábitos, nos conhecimentos, nas competências, no universo cultural e mesmo na consciência dos indivíduos.

No que tange à esfera cultural, durante o processo de informatização da sociedade, está em questão, fundamentalmente, o avanço da tecnicização da vivência dos seres. Assim, a era da linguagem tradicional está gradativamente sendo substituída pela do cálculo. Na primeira, dominavam os contos, os mitos, e as significações dos imaginários coordenavam o mundo. Na sociedade atual, é perceptível que o cálculo passou a organizar a vida. Assim, mundialmente, deixou-se de escrever e falar tanto, para passar a calcular. Mais especificamente, “calcular, programar, controlar, são atitudes que fazem recuar o espaço do acaso em benefício do domínio das formas de pensamento algorítmico” (BENAKOUCHE, 1985).

Ou seja:

> Deixando de ser apenas um meio de gestão, a informática está entrando cada vez mais no espaço simbólico, ou seja, no das representações, das percepções, dos códigos. Avaliar este novo horizonte cultural significa apreciar a nova relação homem-máquina. De fato, estamos entrando num mundo onde as

> mensagens entre homem-máquina, máquina-homem e das máquinas entre si, passaram a assumir um papel decisivo. Diante da importância do computador, pode-se perguntar se ele não vai ocupar, além do espaço da razão, o do mundo sensível. As respostas são várias, diversas, contraditórias, incompletas. Por exemplo, os cientistas da cognição falam do nível avançado da inteligência artificial; os lingüistas consideram que num futuro próximo a "novi-língua" será hegemônica; os defensores da cultura popular chamam a atenção sobre perigos da "cultura binária", etc. Mesmo estando longe daqueles para quem o mundo está condenado pelo "efeito Orwell" ou daqueles que consideram que estamos entrando na idade de ouro eletrônica, o operacionalismo generalizado, se não constitui uma ameaça real, assusta na medida em que poderá extermina a poesia [...] (BENAKOUCHE, 1985, p. 14).

No campo mercadológico, Ratter (1985) expõe que aplicações das tecnologias microeletrônicas no campo da informática, desenvolveram muito, notadamente nas áreas de varejo, por meio da adoção de sistemas de pontos de venda, dos bancos (por meio de caixas automáticos), em escritórios e atividades administrativas (introdução do processador de textos e de bancos de dados). Assim, segundo esse autor, em todos esses setores estão presentes as maiores empresas atuantes na área de informática, pressionando com a introdução de inovações tecnológicas no campo da informática.

Além disso, também na área de varejo, temos um desenvolvimento mais significativo da leitura de preços codificados, envolvendo o uso de laser. Na área bancária, trabalha-se profundamente no desenvolvimento de sistemas de transferência de pagamento e de transações internacionais, com profundas implicações para o comércio internacional, da mesma forma como se torna indispensável para um país participar da infraestrutura de telecomunicações internacional, assim também terá de participar na rede internacional de transações financeiras (RATTER, 1985).

Dentre as mais diversas peculiaridades que a relação entre sociedade e informática comporta, o que mais tem chamado a atenção na atualidade é a "sociedade em rede", como afirma Castells (1999).

Para esse autor, os processos de mudança social resumidos no tipo ideal de sociedade em rede extrapolam o domínio de relações sociais e técnicas de produção, afetando a cultura e o poder de modo intenso.

Nessa perspectiva, é importante citarmos suas próprias palavras:

> As expressões culturais são retiradas da história e da geografia e tornam-se predominantemente mediadas pelas redes de comunicação eletrônica que interagem com o público e por meio dele em uma diversidade de códigos e valores, por fim incluídos em um hipertexto audiovisual digitalizado. Como a informação e a comunicação circulam basicamente pelo sistema de mídia diversificado, porém abrangente, a prática da política é crescente no espaço da mídia. Em nível mais profundo, as bases significativas da sociedade, espaço e tempo estão sendo transformadas, organizadas em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal. Além do valor metafórico dessas expressões apoiado por várias análises e ilustrações nos capítulos anteriores, há uma hipótese importante: as funções dominantes são organizadas em redes próprias de um espaço de fluxos que as liga em todo o mundo, ao mesmo tempo em que fragmenta funções subordinadas e pessoas no espaço de lugares múltiplos, feito de locais cada vez mais segregados e desconectados uns dos outros. O tempo intemporal parece ser o resultado da negação do tempo - passado e futuro - nas redes do espaço de fluxos. Enquanto isso o tempo cronológico, medido e avaliado diferencialmente para cada processo de acordo com sua posição na rede, caracteriza as funções subordinadas e os locais específicos. O fim estabelecido na circularidade dos fluxos financeiros computadorizados ou na instantaneidade das guerras cirúrgicas domina o tempo biológico da pobreza ou o tempo mecânico do trabalho industrial. A construção social das novas

> formas dominantes de espaço e tempo desenvolve uma metarrede que ignora as funções não essenciais, os grupos sociais subordinados e os territórios desvalorizados (CASTELLS, 1999, p. 504).

Castells (1999) afirma ainda que, sob perspectiva histórica mais ampla, a sociedade em rede representa uma mudança qualitativa da experiência humana. Recorrendo à antiga tradição sociológica, segundo a qual a ação social no nível mais fundamental pode ser entendida como o padrão em transformação das relações entre a Natureza e a Cultura, realmente estamos em uma nova era. Isso porque o primeiro modelo de relação entre esses dois polos fundamentais da existência humana foi assinalado, há milênios, pela dominação da Natureza sobre a Cultura. Como a antropologia prega, remontando os códigos da vida social às raízes de nossa identidade biológica, os códigos de organização social apregoavam quase diretamente a luta pela sobrevivência diante dos rigores incontroláveis da Natureza.

Logo, a cultura social interligada à informática sofreu transformações inquestionáveis, isso por que:

> Estamos entrando em um novo estágio em que a Cultura refere-se à cultura, tendo suplantado a Natureza a ponto de a Natureza ser renovada ("preservada") artificialmente como uma forma cultural: de fato, este é o sentido do movimento ambiental, reconstruir a Natureza como uma forma cultural ideal. Em razão da convergência da evolução histórica e da transformação tecnológica, entramos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social. Por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social. Não quer dizer que a história terminou em uma feliz reconciliação da Humanidade consigo mesma. Na verdade, é o oposto: a história está apenas começando, se por história entendermos o momento em que, após milênios de uma batalha pré-histórica com a

> Natureza, primeiro para sobreviver, depois para conquistá-la, nossa espécie tenha alcançado o nível de conhecimento e organização social que nos permitirá viver em um mundo predominantemente social. É o começo de uma nova existência, e sem dúvida, o início de uma nova era, a era da informação, marcada da cultura *vis-à-vis* as bases materiais de nossa existência. (CASTELLS, 1999, p. 505)

É um "universo oceânico de informações" (Lévy, 1998) que alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes, de reorganização de velhas certezas que se transformam em novas perguntas, que buscam e estruturam ainda outras informações, que se conectam a ideias semelhantes, em novos campos de conhecimento, reestruturando os paradigmas e impondo uma relação diferente entre os objetos de estudo e aqueles que pretendem apreender sua estrutura e propriedades, um movimento incessante da mídia digital, parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação, a velocidade com que elas aparecem e, em seguida, tornam-se arcaicas.

1.3 Educação a Distância e formação inicial de professores: o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC)

A Educação a Distância no Brasil não é padronizada. São diferentes cursos acontecendo, concomitantemente. O que diferencia um curso de outro é a concepção de Educação adotada por cada um deles. Há o caso da UAB, Universidade Aberta do Brasil, criado a partir de um modelo de curso baseado no Consórcio Cederj, cujos conteúdos são apostilados, com tutores à distância que são generalistas. Nessa direção, o MEC tentou fazer com que as instituições que entraram na UAB seguissem tal modelo. No entanto, há liberdade para que as Instituições de Ensino Superior sigam esse modelo ou não. As IESs, por exemplo, não seguem tal modelo, por não acreditar em pacotes fechados, com apostilas, que cerceiem a docência do tutor generalista. As demais instituições (IES) fazem diversos cursos, desde apostilados até à Educação online, que é outra concepção, dialógica, multirreferencial, alicerçada na Web 2.0.

A EaD é oferecida com o objetivo de que os alunos que ainda não tenham cursado a graduação possam fazê-lo. Mas os que já são graduados podem também cursar a segunda ou a terceira graduação, na modalidade de Educação a Distância. O diploma recebido, credenciado pelo MEC, não distingue se o aluno fez o curso à distância ou não. O aluno recebe o mesmo diploma que receberia no ensino presencial. A graduação à distância pode ser realizada por qualquer pessoa que tenha concluído o Ensino Médio, mediante vestibular e, no caso dos cursos de graduação, funciona como no presencial, inclusive com a mesma carga horária.

Há uma distinção entre a modalidade de Educação a Distância e Educação Online. Segundo os pesquisadores da Cibercultura, a Educação online tem concepção diferente da EaD. A Educação Online caracteriza-se pelo hibridismo, dialogia, relação interativa todos-todos, mediação pedagógica. A EaD pode ou não necessariamente ser concebida nesse caminho, porque foi concebida numa relação um-todos, de mídia de massa. A Educação online surge como uma forma de distinguir os cursos que se constituem numa concepção interacionista propriamente dita e ocorre também em cursos presenciais, uma vez que utilizam os recursos da Web 2.0 e os ambientes virtuais de aprendizagem. Isso caracteriza a Educação online.

Porém, a EaD, ao longo dos anos, mudou a sua concepção, aproximando-a da concepção da Educação *online.* Os espaços presenciais podem ser considerados Educação Online.

A concepção de Educação Online é compreendida como

> [...] uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar. (...) pois pode ocorrer totalmente no presencial, no semi-presencial ou a distância e sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2004, p.47)

Ainda:

> A educação *online* não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercida tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2007, p. 742)

Nesse sentido, a utilização de novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) — computador, Internet, programas, CD-ROM, televisão, vídeo ou DVD — tornaram um recurso facilitador do desenvolvimento de habilidades e competências, passaram a ser usadas, não só no espaço da EaD, mas também como recurso no ensino presencial, como algo que pudesse tornar mais interessante o processo educativo.

A evolução tecnológica impulsionou a oferta de cursos de formação continuada, utilizando diferentes mídias, na modalidade *online*, sediados junto às instituições de ensino superior, influenciam propostas de formação de professores na graduação na modalidade Educação a Distância.

Desde a década de 1990, no século XX, com o advento da Internet, resultado das transformações dos avanços tecnológicos dos últimos trinta anos, fruto de interação cultural e social, tornou-se impensável considerar, no âmbito da educação, os processos formativos sem a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a EAD ou a Educação online.

Com a expansão da Educação a Distância via *web*, são consideradas as opções de espaço de formação de professores na graduação para a Educação Básica, levando à elaboração da legislação educacional brasileira, de políticas de formação de professores adotadas pelo sistema educacional brasileiro. Em 2009, houve a publicação pelo MEC da legislação normativa, Política Nacional

de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, para credenciamento, regulação e avaliação de IESs que desejam oferecer cursos a distância. Com a finalidade de organizar em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada, por meio de educação presencial ou a distância. Há oferta de curso de formação continuada de até 300 horas, cursos de especialização e cursos de graduação (BRASIL, 2010).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, consta a proposição da modalidade da EaD, como recurso para formação inicial de professores da Educação Básica a ser adotada no Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a necessidade dessa proposição, em 2002, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) elaborou o documento das diretrizes para o desenvolvimento da modalidade EaD, nos cursos de graduação. O documento é intitulado “Educação a Distância na graduação: as políticas e as práticas”. (FORGRAD, 2002). Em 2005, o governo federal, por meio do MEC, promoveu a implementação de um programa de EaD para formação de professores por meio do sistema UAB, Sistema da Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que permite às Universidades públicas, o atendimento de municípios cadastrados no programa (BRUNO & TEIXEIRA, 2010, p. 154).

> As IES apresentam sua capacidade de oferta de cursos, com disponibilidade de docentes, numero de vagas a serem ofertadas, proposta pedagógica. Os municípios, formulam suas demandas, comprometem-se a instalar pólos de apoio presencial, para que receba auxilio do MEC para a garantia da infraestrutura necessário ao desenvolvimento da modalidade. A população de maneira geral pode ser atendida pelos cursos de sistema UAB, mas o professores de educação básica dos estados, e depois gestores, municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2006)

Almeida (2003) afirma que a expressão educação online é uma modalidade de Educação a Distância, realizada via Internet, cuja comunicação ocorre de forma sincrônica ou assincrônica. A Internet é uma ferramenta capaz de disponibilizar informações de forma rápida, como também, propiciar interatividade entre as pessoas, entre ações de ensino-aprendizagem, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A cibercultura, para o autor, representa os impactos socioculturais da microinformática e a mobilização social dos primeiros *hackers,* contra a centralização de informações por militares, dos tecnocratas científico-industriais e especialistas técnicos. Há um processo gradativo de apropriação social, para além da mera compreensão de sua funcionalidade técnica ou econômica, mas um movimento que busca a dominação e apropriação simbólica, visando à democratização e ao acesso às informações, por todo o corpo social. Para o autor, ainda, esse desenvolvimento tecnológico impõe condutas e novas formas de comportamento, em relação aos próprios artefatos técnicos e da vida social. São questões presentes, na cibercultura, preocupações de ordem social, econômica e cultural.

Nos anos 80, de acordo com Lévy (1999), a multimídia ganha espaço por meio das inovações técnicas, a informática integra-se a outras tecnologias como o cinema, a televisão, a editoração e as telecomunicações. Pelas interfaces gráficas amigáveis e interativas, bem como pela redução dos custos do hardware e software, tornou-se oportuna a popularização dos computadores e das redes digitais.

Na concepção do autor, as inovações na interface dos computadores ampliam as possibilidades de processamento computacional, tanto em termos de captação, quanto de distribuição das informações digitalizadas. A evolução das interfaces possibilita, além da visualização das imagens na tela, facilidade de manipulação e qualidade de impressão dessas imagens.

Neder (2000) destaca que, com as conceituações generalistas, a EaD ganha aspectos de “um meio”, “uma forma” de se possibilitar o ensino e essas definições apontam para o aspecto instrumental, denunciam uma visão de educação, não como processo, ou prática social, mas sim, como um sistema —

coisa — descolado da realidade social, econômica e cultural. Questiona-se o termo “a distância”, uma vez que ele não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Possivelmente, o desafio seja pensar a EaD como um processo que pode ocorrer em tempos e espaços distintos, porém vinculados a contextos e situações específicas.

Nesse sentido, a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de construção de conhecimento, vai muito além do que significa apenas digitar, a mediação de um trabalho com as TIC, deve contemplar aspectos e pressupostos de levar o estudante à construção do conhecimento.

O fato de o termo Tecnologia Educacional estar vinculado ao processo desenvolvimentista — considerando a escola como espaço de formação de mão-de-obra qualificada para o modelo em curso e, por consequência, o uso de recursos tecnológicos na escola foi encarado como modelo tecnicista da educação.

De acordo com Pons (2001) a tecnologia educativa como campo de estudo e disciplina acadêmica tem seu desenvolvimento nos Estados Unidos, principalmente, a partir da década de 40. A primeira referência específica, no campo formativo, são os cursos projetados para especialistas militares apoiados em instrumentos audiovisuais, ministrados durante a II Guerra Mundial.

Segundo Ely (1992), a tecnologia educativa aparece, pela primeira vez, como matéria no currículo dos estudos de Educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946, e uma característica que se evidencia, desde o começo e que, praticamente permanecerá constante, é que estes programas de formação serão desenvolvidos, em instituições de ensino superior.

Segundo Sancho (1998), antes do século XX, a tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais. A visão da tecnologia como ciência aplicada afasta o espaço da criação e do humano do que é tecnológico.

Então, o termo tecnologia estava associado a mudanças, manipulações e ações com base no método científico. O seu uso e aplicações trazem consequências individuais para as ciências e, também, para o conjunto social. Sancho (1988, p. 30) comenta que toda e qualquer tecnologia vai, aos poucos e gradativamente, criando um ambiente humano totalmente novo.

Na visão do autor, a tecnologia constitui um novo tipo de sistema cultural que reestrutura o mundo social e, ao escolhermos as nossas tecnologias, nos tornamos o que somos e, desta forma, fazemos uma configuração do nosso futuro. Como diz Lévy (1998, p. 62): "vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado".

Para Lévy (1998, p. 62), a Internet assim como a televisão, não seria um absurdo conceber que, daqui a alguns anos, todos os lares possam estar equipados com terminais de computadores. Lion (1995) diz que a tecnologia é um produto sociocultural e que serve como ferramenta física e simbólica, para vincular-se e compreender o mundo que nos rodeia, mas que também sejam capazes de construir saberes e conhecimento científico.

As tecnologias digitais não podem, entretanto, ser tomadas como ferramentas cognitivas em si mesmas. É apenas quando utilizamos o arsenal tecnológico digital, de um modo estratégico, para ensinar e aprender, para comunicar e para refletir, que os recursos do meio digital passam a desempenhar seu papel de transformação das capacidades humanas.

1.4 Educação a Distância e aprendizagem em ambiente virtual: desafios e possibilidades

Lévy (1997) apresenta a base teórica do conceito de virtual na concepção de espaço; a desterritorialização, e de tempo: o aqui e agora.

Em outras palavras, diz o autor que:

> A palavra virtual vem do latim medieval virtualis, derivado por sua vez de virtus, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes. (LÉVY, 1997, p. 15)

O autor caracteriza a Contemporaneidade como um momento de mutação do processo de hominização, ou seja, autocriação da espécie humana, sendo o desenvolvimento da linguagem um aspecto essencial deste processo.

É certo que todo esse "admirável mundo novo" também impacta a própria noção de real, que se opõe ao irreal. Mas o sociólogo alemão Robert Kurz (1997), dá uma síntese desse espanto que percorre as novas relações humanas mediadas por moderníssimos computadores:

> Em que medida a realidade é real? Essa pergunta do construtivismo parece impor-se cada vez mais à consciência social. (...) A inquietante sensação de que a realidade pode ser interrompida a qualquer momento, como se alguém retirasse o plugue da tomada, penetrou abertamente até mesmo na consciência cotidiana. (...) A revolução microeletrônica e a nova mídia fortaleceram uma tendência social que apaga as fronteiras entre a existência e a aparência, entre a realidade e a simulação. (KURZ, 1997, p. 127)

Por sua vez, Moraes (1997) vai relacionar esse mundo *mutatis mutandis*, com a nova concepção de informação, que trafega nessa rede neural, à velocidade muito semelhante à da luz:

> o próprio conceito de informação viveu uma mutação radical, abandonando os critérios da descrição contextualizada que permitia a compreensão do que era transmitido, para um conceito que é o de 'assistir' ao acontecimento, ou seja, cria-se a trapaça de que ver é, sobretudo, compreender e que qualquer informação, por mais abstrata que possa ser, deve ter uma visibilidade. (MORAES, 1997, p. 238)

Afinal, como salientam Sampaio e Leite (1999), hoje, ler o escrito já não basta. Para ler o mundo, é necessário também ler as mensagens tecnológicas e sua interferência nas formas de organização de nossa sociedade e de nossa cultura.

Apropriadamente, Almeida (*apud* Pellanda et. al., 2005) enfatiza a necessidade de prover condições para o desenvolvimento da autonomia, em relação à busca, à seleção e à representação de informações significativas que favoreçam a formação de cidadãos críticos do mundo, usuários dessa tecnologia para se desenvolverem como ser humano, aprendiz e cidadão.

O uso das tecnologias deve proporcionar, no contexto educativo, uma mudança de paradigma, que vise à aprendizagem e não ao mero acúmulo de informações. Em relação a isso, Perrenoud (2000, p.128) defende que formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) transformam o conceito de conhecimento. Adquirir competências torna-se um processo contínuo e múltiplo em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas.

O foco da aprendizagem é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e não, predominantemente, a transmissão de conteúdos específicos. As aulas se estruturam em projetos e em conteúdos.

Na concepção de Moran (2000), a Internet transformou-se em uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave facilitaram o acesso às informações necessárias.

O autor observa que professores, alunos e todos os cidadãos nunca possuíram a riqueza, a variedade e a acessibilidade de milhões de páginas WEB de qualquer lugar, a qualquer momento e, em geral, de forma gratuita.

Assim, novas atitudes decorrerem em prol da solidificação das novas tecnologias, para que as mesmas possam contribuir para um aprendizado mais eficaz e conectado com o capital humano que a sociedade carece.

Hardin e Ziebarth (1995, *apud* CAMPOS et. al., 2003) entendem que a aprendizagem com base na Internet, deve aproveitar o que há de melhor nas redes de computadores — a possibilidade de comunicação e cooperação entre os pares.

Não obstante, Palloff e Pratt afirmam que:

> [...] o uso da tecnologia abre novos horizontes para que os alunos construam novos conhecimentos, aprendam sobre si próprios, sobre seus estilos de aprendizagem e sobre como trabalhar em conjunto em equipes distribuídas geograficamente. Todas essas habilidades são transferíveis ao mundo do trabalho e adquiridas da participação em comunidades de aprendizagem virtuais. (PALLOFF & PRATT, 2002 *apud* KOSLOSKY, 2004, p. 72)

Cooperar, de acordo com Argyle (1991, *apud* CAMPOS et. al., 2003, p.25), é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais, para atingir metas comuns. As pessoas cooperam pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos.

Todos os recursos disponíveis não terão funcionalidade, se não lhes for garantida a aplicabilidade, o que finda por ocorrer devido à falta de ideias, falta

de conhecimento, falta de iniciativa, por resistência ao novo ou por puro comodismo.

Hoje, vivencia-se um momento sócio-histórico no qual prevalece uma cultura de massa centralizadora, massiva e fechada, que conduz o homem para um novo cenário de cultura, agora, aberta e colaborativa conforme destaca Lemos (2004).

A Internet é o foco de irradiação de informação e comunicação, de conhecimento e de troca de mensagens entre as pessoas ao redor do mundo, traz dois conceitos: interação e interatividade.

Silva (2000) complementa e esclarece que os fundamentos da interatividade podem ser encontrados, em sua complexidade, na informática, ciberespaço, na arte digital, na "obra aberta" e "participacionista" dos anos 60, ou na teoria da comunicação. Afirma que a interatividade contribui para sustentar, em nosso tempo, que: educar significa preparar para a participação cidadã, e que esta pode ser experimentada na sala de aula interativa (informatizada ou não, a distância ou presencial), não mais centrada na separação da emissão e recepção.

Segundo Silva (2000), há a disposição, por parte dos usuários, de promover interferências, nos conteúdos da informação disponível e/ou no próprio processo informacional em que ela se apresenta. O autor toma, como exemplo, a prática do *zapping* para ilustrar essa disposição do usuário em interferir na informação que recebe da emissora de TV. Ele quer construir seu próprio programa, saltando de um canal para o outro. Neste caso não há interatividade porque "zapear" não é modificar conteúdos, mas apenas embaralhar fragmentos dados, ainda na posição passiva de consumidor.

A Interação se caracteriza pela ação recíproca entre dois ou mais atores na qual ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos — que pode ser direta ou indireta, mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone. A interatividade, segundo Belloni (1999) é um termo que vem sendo usado equivocadamente por sua potencialidade técnica, por um lado há CD-ROMs, que servem para consulta, hipertextos em geral, ou

jogos informatizados e, de outro, a atividade humana, o agir sobre o recurso da máquina, não comunicação, há informação.

Segundo Braga e Calazans (2001), a televisão, o jornal, o cinema, o livro e o rádio são acusados de meios “não interativos”, porém, podem deflagrar a consciência. A partir dos anos 90 do século passado, com o uso do computador e da Internet, passa-se a contar com a interatividade, em apenas dois aspectos: (a) no nível dialógico — e-mail, chats —; e (b) na relação homem/máquina.

Os autores descrevem também três modos básicos de interação, quais sejam: (a) interações conversacionais (face a face); (b) interações mediadas de tipo dialógico; e (c) interações diferidas e/ou difusas, que se referem a interações que se desenvolvem em consequência e em torno de “mensagens” (proposições, produtos, textos, discursos) diferidas no tempo e no espaço. (BRAGA & CALAZANS, 2001)

Portanto, poderíamos fazer uso da nova era multimídia sem nos curvarmos a ela com deslumbramento ou submissão, encarando os novos instrumentos como pertencentes ao cotidiano atual, refletindo sobre sua utilização em diversos contextos e, dessa maneira, promovendo a inclusão digital e uma melhor percepção do mundo globalizado em que vivemos.

Horton (2000) afirma que a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, podendo “energizar" os aprendizes, promover uma aprendizagem mais significativa e torná-los mais autoconfiantes.

Em seu quadro teórico, Moran (2000) instrui que ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, apenas será dado um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

Morin (2005, p.10) afirma que, nos últimos séculos, a escola elaborou o modo de educar o homem enfocando seus aspectos lógico-formais, de

memorização, mantendo a ritualística linear, com base na percepção equivocada de "transmissão de conhecimento".

Lévy (1999), quando se refere à telemática, como grande influência da capacidade de comunicação humana, propulsor da "ecologia coletiva", refere-se à formação de culturas coletivas pensantes, que incluem homens, coisas, instituições, sociedade e técnicas de comunicação, reestruturando o modo de pensar, sobre nós mesmos e sobre os outros, com novos sistemas de valorização. É na interface computador-usuário que devem ser buscadas as interferências e as transformações recíprocas, considerando que cognição é experimentação, tateamento.

Prado e Valente (2002) afirmam que não basta que pessoas sejam colocadas diante da Internet e formem uma comunidade colaborativa de aprendizagem em ambientes digitais. Pode ser que seja criada uma comunidade colaborativa, mas afirmar que somente estando em colaboração está havendo aprendizagem seria difícil. Para que ocorram interações significativas, tampouco se pode admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimediáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais.

Conforme os estudos de Prado e Valente (2002) as abordagens de EaD por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação podem ser de três tipos:

> *broadcast* - virtualização da sala de aula presencial ou *estar junto* virtual. Na abordagem denominada *broadcast*, a tecnologia computacional é empregada para "*entregar* a informação ao aluno" da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão.
>
> *virtualização da sala de aula* – ocorre quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que na presencial e procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço–tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos.
>
> O *estar junto* virtual - também denominado aprendizagem assistida por computador (AAC), explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os

> emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração. (PRADO & VALENTE, 2002, p. 29)

Pesce (2007), afirma que no contexto da EaD

> a linguagem situa-se como *médium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, o agir comunicativo busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de emancipação humana. (PESCE, 2007, p. 3)

Vygotski (2004), uma perspectiva de sociointeracionismo da aprendizagem, de natureza social, o aluno se apropria dos conhecimentos, na interação com seus pares e professor. São ações mediadoras, nas quais alunos e o professor, têm oportunidade de se desenvolverem, como pessoas adquirem as competências afirmam sua própria identidade.

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP são interações estabelecidas de coisas, fora do indivíduo, situadas no social, que resultam em vivências e experiências. Segundo Vygotsky (2004), a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois, antes do ingresso na escola, a criança vive uma série de experiências: aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos, adquire informações. Ao iniciar sua trajetória pelo mundo dos conceitos científicos, já possui uma bagagem de conceitos cotidianos, já adquiridos fazendo associações entre os eventos do mundo ao redor, cabe à escola o desenvolvimento do conceito científico a partir do conceito empírico, são questionados e repensados, que é constituinte da compreensão de mundo do aluno.

Nessa perspectiva, deve ser inserida e reconhecida as experiências dos alunos com tecnologias, desenvolvimento do sujeito concreto da

aprendizagem, capazes de articular a linguagem e ação. Segundo Vygotsky (2004), as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Uma palavra é um microcosmo da consciência humana e, nesse sentido, para Dewey (1938), essas experiências vividas ocorrem em um meio-ambiente de coisas e pessoas, extremamente restrito em espaço e tempo e sem a ajuda de qualquer instrução escolar e formal. Uma experiência, para o autor, teria de ser alegre, intensa e interessante, mas sua desconexão poderia, artificialmente, gerar hábitos de dispersão, desintegrados, hábitos cuja consequência é o afastamento do indivíduo e a incapacidade de controlar futuras experiências.

Dewey (1938) ainda alerta para a quantidade de alunos que tiveram as ideias calejadas, ou mesmo perderam o ímpeto de aprender, devido ao modo como o aprendizado foi experienciado, quantos adquiriram habilidades especiais por meio de exercícios automáticos, de tal forma que seu poder de julgamento e capacidade de agir inteligentemente, em novas situações, tornaram-se limitados.

Exatamente nesse sentido, Dewey (1938) nos ensina que vivemos, do nascimento à morte, num mundo de pessoas e coisas, que são o que são, devido àquilo que tem sido feito e compartilhado, pelas experiências passadas das pessoas. A experiência não ocorre num vácuo.

Nesse sentido, Pesce (2004, p. 10) introduz o termo dialogia digital que, à luz das teorias de Bakhtin e de Freire, pretende-se uma interação digital dialógica, sob a qual os alunos são “aprendizes ativos e protagonistas de seu processo de formação”, atuando como “co-participantes do processo no qual estão envolvidos”. Para a autora, a concepção de sua expressão “dialogia digital” gera sensibilidade às interações digitais, utilizando a telemática para refutar relacionamentos aligeirados e aproximando os sujeitos. Como consequência, há a criação de vínculos afetivos que têm desdobramentos positivos para a aprendizagem.

Segundo Pesce (2004), por meio do uso dos computadores tem-se a viabilização de ambientes de aprendizagem inovadores, os quais seriam pautados:

> no favorecimento de interações das informações; na aprendizagem viabilizada por procedimentos de pesquisa de dados; na problematização de situações; no favorecimento de aprendizagem cooperativa; no desenvolvimento de processos metacognitivos, que viabilizam reflexões sobre o próprio pensamento; na rápida realização de cálculos complexos, consulta e armazenamento de informação, de forma a otimizar o tempo para interpretação e elaboração de argumentos, conclusões e novas ações. (PESCE, 2004, p.2)

Pesce (2004) afirma que a dialogia digital prevê que o mediador do percurso cognitivo dos alunos, por meio de uma análise das trocas intertextuais do ambiente de interação digital, otimizando as possibilidades de intervenção, de aprendizagem significativa e de interiorização de conceitos construídos, na EaD, configura-se como um ambiente virtual de aprendizagem adequado e promissor para a formação inicial de professores nessa modalidade educacional.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO À DISTÂNCIA*:* QUESTÕES ENTRELAÇADAS

Figura 2 - David de Michelangelo[1]

Pretende-se compreender o desenvolvimento da autonomia e da emancipação, um caminho de realização de justiça entre os homens, pela via da estética, na construção de um olhar estético à formação de professores, em prol da possibilidade de intervenção do sujeitos.

---

[1] Fonte: http://linkandoalto.wordpress.com/2010/07/20/david-de-michelangelo-historia/

Busca-se, nesse contexto, em Freire, a educação libertadora e, em Adorno, a estética da indústria cultural fomentadora da massificação dos sujeitos. Busca-se ainda, em Schiller, a percepção do sensível e da razão, associados à tarefa educativa do homem, como aportes da sensibilidade, dos sentidos, do sentimento, dos pensamentos componentes da estética na educação, tanto na modalidade presencial como à distância.

2.1 Educação Estética: um olhar em ambientes adequados à aprendizagem

A Educação, em sua acepção etimológica, apresenta um duplo sentido: *educere* com significado de fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar; *educare* tem o significado de criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. O duplo sentido de educação refere-se ao desenvolvimento e seus resultados *educere,* e intervenção educativa *educare.* A palavra Educação é, na língua portuguesa, formada pelo verbo educar e o sufixo ação, indica um movimento de desenvolvimento e possibilidade de intervenção (MARTINS, 2001, p. 243).

Todo ato educativo, para proporcionar o desenvolvimento e a possibilidade de intervenção dos sujeitos, pressupõe processos pedagógicos, que só podem ser compreendidos em sua tridimensionalidade: ensinar, aprender e formar, que inseparáveis, devem conduzir à autonomia, à emancipação e à liberdade dos sujeitos.

A Educação é, em seu sentido amplo, um fenômeno que ocorre em todas as instituições de uma determinada sociedade: família, escola, igreja, partidos políticos, mídia — cinema, televisão, teatro, jornal impresso, revistas impressas ou *online* — sindicatos, associações de futebol e de outros esportes, *Facebook, Orkut.* Enfim, a educação ocorre na relação. Bastam duas pessoas, para se caracterizar como relação educativa. Enfim, todas as instituições sociais e relações entre seres humanos e natureza são lugares onde ocorre uma educação, por que são lugares que ensinam, aprendem e formam ou para a submissão ou autonomia dos sujeitos.

A escola tornou-se uma convenção de caráter social. Ela é um *locus* da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar. Existe a compreensão dos modelos pedagógicos escolares, enfatizando, historicamente, um dos eixos dos processos pedagógicos: ou o conhecimento, ou o professor ou o aluno. Nenhum dos eixos pode ser excluído. Se houver a exclusão de um deles, há o surgimento de um vazio — o lugar do morto.

Baseando-se nisso, evoca-se a afirmação de Amorim (1998) o computador é instrumento mediador da interação entre o professor, o aluno e o conteúdo e, ainda, da aprendizagem, do ensino e da formação. Sob tal enfoque, ele pode tornar-se um instrumento de consolidação da cidadania, formando profissionais com senso crítico, capazes de participar da vida pública de forma coletiva e solidária.

Houssaye (1988) faz uma reflexão sobre a ausência de diálogos, nos modelos pedagógicos existentes, no campo educacional, no interior das escolas. Para o autor, há o perigo de que o vazio possa ser ocupado pelo autoritarismo, uma atitude que caracteriza a cultura brasileira e a do mundo.

"Triângulo pedagógico", "Jogo do bridge" e "quem fica no lugar do morto" são as metáforas utilizadas pelo autor, para sustentar a compreensão do processo pedagógico em sua tridimensionalidade: formar, ensinar e aprender. Considera-se uma relação, também triangular, entre o saber, o professor e o aluno. Critica-se o seguinte fenômeno: os modelos pedagógicos vêm, historicamente e sistematicamente, fundamentando-se na lógica da ênfase a apenas um eixo pedagógico. Na escola tradicional, o eixo pedagógico era o ensino. O centro da relação era o professor. O lugar do morto era ocupado pelo aluno. Já na escola nova, com enfoque, por exemplo, no sócio-interacionismo, enfatiza-se o eixo pedagógico, a aprendizagem, e o centro é a relação entre o aluno e o saber/conteúdo. Inevitavelmente, o professor fica no lugar do morto. Já a ênfase pode recair no eixo pedagógico, a formação, que está presente na escola progressista e democrática, fundamentada na formação política. Nesse caso, o centro é a relação entre professores e alunos

e, portanto, o saber/conteúdo fica no lugar do morto. Há a necessidade do equilíbrio do triângulo pedagógico. Esta é uma condição própria da educação.

Educar é uma complexa arte de viver e conviver. Diz Boff (2000), que existir é sempre coexistir, viver é sempre conviver que coexistir e conviver exigem, como primeira atitude, o respeito pelo outro enquanto outro, diferente de mim.

Nesse sentido, Boff (2000) diz que no ato educativo saber ensinar é nunca perder a capacidade de aprender, para realizarmos ato formativo que, afirme a dignidade humana, com base na ética e na estética.

Para Toro (1997), a face mais misteriosa da evolução da vida está relacionada com a tomada de significação do indivíduo, frente ao seu semelhante, de modo que a consciência experimenta uma ressonância ancestral e descobre sua íntima relação com a matriz cósmica, por meio de uma comunhão empática com os outros seres vivos. Ainda para Toro (1997) a evolução não acontece de forma solitária ou isolada. O ser humano depende dos vínculos afetivos e relacionais para transformar seu comportamento e restabelecer o equilíbrio orgânico. O relacionamento inter-humano é deflagrador da expressão dos potenciais adormecidos.

Ferreira et. al. (2010) afirmam que o objetivo educacional, nos dias atuais, deve ser, prioritariamente, para elevar a qualidade de vida, a partir de uma mudança definitiva, na forma de viver, fundada no compromisso com a vida, a qualidade da educação, o posicionamento político a respeito da injustiça aos seres humanos, um vinculo profunda com a natureza e ecologia de proteger todas as espécies, a fauna e a flora. Dessa forma, se favorece a conexão da cultura escolar com o respeito à vida.

Nesse sentido, Viotti (2008) teoriza que todo processo de aprendizagem se materializa no próprio ato de viver — a vivência é a vida, acontecendo particularmente, singularmente. O ponto de partida para olhar o mundo e transformá-lo é partir do sentido de minha própria vida vivida. O ponto de partida do conhecimento é a expressão do mundo, na pessoa que conhece; é a vivência como lugar de totalização do ser.

Aprender significa construir um novo modo de agir. Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá, de modo responsável, aprendido na alteridade. O agir reconstrói a identidade do ser como sujeito.

Como salienta Freire (1975), a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido, é a sua capacidade de atuar, de operar, de transformar a realidade, de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual esta associada à sua capacidade de refletir, de sonhar, de ter esperança.

A educação tem força de transformação. Pela educação é possível a humanização do homem, no sentido de aprender o saber pensar, como condição de autonomia, emancipação e liberdade. Nesse sentido, cabe ressaltar que a autonomia indica grau de poder de decisão e de fazer escolhas, no sistema educativo, que continua sendo uma questão controversa e superficial, conforme Afonso (2000, p.14): “uma retórica vazia de conteúdo político, tendo acabar-se por naturalizar-se e ser transversal aos discursos, o que a torna, nessa medida, parte de um certo senso comum educacional.”

Na concepção educacional de Freire (2001), a participação, como princípio de uma gestão formativa, é um processo no sentido genuíno, como capacidade de tomada de decisões e de fazer escolhas, condição de desenvolvimento da autonomia, no aprender a dialogar e posicionar-se, aprende-se a ética e a estética nele inserida. Assim, a base de uma pedagogia da autonomia, em Freire (1997; 2000), estrutura-se em uma constelação de saberes necessários à prática educativa. Essas constelações são articuladas no saber política, ideologia, poder, moral, ética e estética.

A arte, considerando a metáfora do “Jogo de bridge”, no triângulo pedagógico, tem ficado no lugar do morto, na formação docente. Aposta-se na arte de ensinar, aprender e formar, como possibilidade de perceber o diálogo necessário ao equilíbrio triangular dos processos e relações pedagógicas, como condição do desenvolvimento da autonomia e da emancipação. Esses são princípios que permitem melhorar o desenvolvimento e intervenção do sujeito por via da estética.

A estética é relegada, muitas vezes, em nome de uma educação prática, pronta para usar. Trevisan (1990) afirma que a obra de arte é um objeto de prazer, que visa a provocar determinada experiência estética, que consiste numa espécie de vivência sensorial-perceptivo-intelectual, na qual estão engajadas, especialmente, a memória e a imaginação.

Estética tem origem nos termos gregos*, Aisthétikos,* a faculdade de sentir*, e Aisthesis*, como sensação. A Estética, uma dimensão própria do homem, desde a Grécia antiga, transpassa a vida humana, a sensação como fruição, criação ou, ruptura, como capacidade de mover vontades, de despertar interesses.

Perissé (2009), ao aprofundar o conceito de Estética, percebe a vastidão de significados para o termo, destaca a obra do filósofo francês Etienne Souriau (1892-1979) e sua filha Anne, num segundo momento, é possível encontrar em 1.400 páginas, cerca de 1.800 verbetes, entre outros, o termo *Esthétique*, que ocupa quatro páginas. O vocabulário de Souriau contempla também as concepções de estética, entre outras, hegeliana, kantina, platônica, marxista, freudiana. Apresenta ainda a estética nos traços da arte cristã, islâmica, japonesa, egípcia. No dicionário do conhecimento estético de Assis Brasil, constam 87 verbetes, abordando: arte e cérebro, arte e feiura, arte e beleza, arte e jogo, arte e liberdade, arte e política, arte e religião, arte e terapia, arte e estética (PERISSÉ, 2009).

Alexander Gottlieb Baumgarten (2000), nascido em 1714 e falecido em 1762, é considerado o criador da palavra Estética, com base nos termos gregos*, Aisthétikos,* a faculdade de sentir*, e Aisthesis*, como sensação. No livro *Meditaciones phlisophicae de nonnullis ad poema pertinentibus,* sua tese de doutorado, publicada em 1735, aparece a palavra *aesthetica*. Leibniz (1646-1716) e Wolf (1679-1754) influenciaram Baumgarten, que retoma os antigos gregos e os padres da Igreja, destacando a diferença entre coisas percebidas pelos sentidos (*aistheta*) e coisas conhecidas pela inteligência (*noeta*). Existem duas estruturas para configurar a realidade. As realidades noéticas estão no campo da lógica, e a realidade sensível é considerada, uma gnoseologia inferior (PERISSÉ, 2009).

Em Baumgarten, a Estética é considerada uma disciplina científica, ciência da estética, ciência da percepção, que significa doutrina do conhecimento sensível. A compreensão das sensações confusas, obscuras e desconcertantes, experimentadas diante das artes, como poesia, pintura, música, enfim, das artes em geral é a finalidade. Para Baumgarten: “A Estética nos permitirá aperfeiçoar nosso conhecimento da beleza, a arte de pensar a beleza e de pensar belamente” (BAUMGARTEN *apud* PERISSÉ, 2009, p. 11).

Kant (2008), na Crítica da Razão Pura, separa a ciência da arte, distanciando-se da compreensão de Baumgarten. De acordo com ele, a Estética é alusiva ao Juízo Estético ou Juízo do Gosto da arte e do belo, como objetos de uma única investigação ou especulação. Trata-se da estética transcendental, a doutrina da forma e conteúdo *a priori* do conhecimento sensível. A filosofia kantiana define o belo como aquilo que captura os sentidos em razão de ser o que é em si mesmo da arte.

A experiência da arte é o belo: “é belo aquilo que dá prazer, universalmente, sem conceitos.” A riqueza da contemplação estética é experimentada: “Pensando em julgamento estético, Kant pensa o outro, já que o julgamento estético solicita aos outros que o sigam, e isso é necessário porque ele apela a um sentido que é comum a todos os homens- *o sensus communis*.” (MEDEIROS, 2005, p.41)

Em Kant, diz Medeiros (2005),

> A faculdade estética de julgar ocorre um sentido comum a todos, sendo sentido entendido como uma reflexão sobre o espírito, como sentimento de prazer ou desprazer universalmente comunicável, porém, uma comunicação sem conceitos, uma vez que não existe princípio objetivo do gosto. Fundar a idéia de um sentido comunitário, a própria faculdade de julgar o gosto, que leva em conta todos os outros seres humanos como iguais, pois capazes do princípio subjetivo do gosto. (MEDEIROS, 2005, p. 42)

Abbagnamo (2000) afirma que para os filósofos antigos arte e belo não são objetos de uma única realidade. Havia uma distinção entre arte e belo.

> Dissemos arte e belo porque as investigações em torno desses dois objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente mesclados na filosofia moderna e contemporânea. Isso não ocorria, porém, na filosofia antiga, em que as noções de arte e de belo eram consideradas diferentes reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poética,* ou seja, ou seja arte produtiva, produtiva de imagens (Platão, so. 265ª; Aristósteles, Ret., I, 11, 1371 b 7), enquanto o belo (não incluído no número dos objetos produzíveis) não se incluía na poética e era considerado a parte. Assim para Platão, o belo é a manifestação evidente das Idéias (isto dos valores) sendo por isso, a via de acesso mais fácil e óbvia a tais valores (fed., 250e), ao passo que a arte é imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível, constituindo, antes, recusa de ultrapassar a aparência sensível em direção à realidade e aos valores (Rep. X, 598c). Para Aristóteles, o belo consiste na ordem, na simetria, numa grandeza que se preste a ser facilmente abarcada pela visão em seu conjunto (Poet. 7, 1450b35 ss; MET, XIII 3, 1078 b 1), ao mesmo tempo que retoma e adota a teoria da arte como imitação, apesar de, com a noção de *catarse,* retirá-la daquela espécie de confinamento à esfera sensível a que fora condenada por Platão. A partir do século XVIII, as noções de arte e belo mostram-se vinculadas, como objetos de uma única investigação, esta conexão foi fruto do conceito de gosto, entendido como forma de discernir o belo, tanto dentro quanto fora da arte (1741). Kant estabelece uma identidade entre artístico e belo, ao afirmar que “a natureza é bela quando tem a aparência da arte” e que “a arte só pode ser chamada de bela quando nós, conquanto conscientes de que é arte, a consideramos como natureza.Finalmente, Schelling invertia a relação tradicional entre arte e natureza, fazendo da arte a

> norma da natureza e não o contrário. (ABBAGNAMO, 2000, p. 365).

Embora a filosofia moderna ocidental e contemporânea tenha colocado o belo e a arte em estreita correlação, Eco (1990), diz que a relação entre ambos não é tão óbvia quanto pode parecer.

Nietzsche (2003) diz que as origens da arte e de toda criatividade devem ser encontradas nos aspectos duais da natureza humana, por ele chamados de apolíneo, derivado do deus Apolo,[2] e dionisíaco, de Dionísio.[3] O lado dionisíaco está mais presente na música e na tragédia, e o apolíneo, nas artes plásticas. Para Nietzsche, a existência só pode ser entendida e justificada em termos estéticos, do que decorre que a investigação levada a cabo pela ciência ou é um equívoco, ou uma rival da arte.

Para Hegel (1993), a dificuldade de se estudar a Estética é o fato de seu objeto — o belo — ser de ordem espiritual, pois o belo não é um objeto de existência material, mas de existência subjetiva, inerente à atividade espiritual de cada indivíduo. Contudo, o autor afirma que esse fato não chega a ser comprometedor para a compreensão do fenômeno estético, porque o verdadeiro conteúdo do belo não é senão o espírito.

Heidegger (2000), em A origem da obra de arte, evidenciou que a arte é um meio privilegiado para o acontecimento da verdade. Na obra de arte, há um acontecer da verdade, nela, se manifesta o horizonte de significação no qual se abre o ser, a fonte luminosa a partir da qual os homens veem com seu olhar interior.

Dufrenne (1972) diz que o objeto da estética é o belo, com a condição de significar certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo: ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, descortina-me o mundo como fonte de verdade. Como se o real só se entregasse pela magia do irreal.

---

[2] Deus da retidão, do pensamento claro, intelectual, geométrico.
[3] Deus do vinho, embriaguez, prazer, orgia, gozo.

Em Adorno, vê-se que um prazer momentâneo e supérfluo é oferecido aos indivíduos pela visão estética advinda da indústria cultural. A questão da tecnologia constitui-se em um exemplo concreto, haja vista, a situação dos aparelhos que os indivíduos adquirem e que, em pouco tempo, estão obsoletos. Há a exigência de que os indivíduos comprem os aparelhos novos que trazem o apelo das novidades. A técnica está, sem dúvida, a serviço do capital. Assim, para Adorno, o pragmatismo tem um sentido negativo, pois procura impedir a emancipação do indivíduo, colocando-se a serviço da semi-informação.

Adorno propõe uma teoria estética que é, ao mesmo tempo, crítica e filosófica. Ele considera que a arte encontra-se em estado de paralisia. A própria autonomia da arte volta-se contra ela. Segundo Adorno a arte está no âmbito das mercadorias e serve de veículo ideológico ao poder social.

Pode-se compreender o pensamento de Adorno: ele busca enxergar o presente, pois ele pretende se posicionar diante da sociedade e, ao mesmo tempo, ele tenta encontrar estratégias que possam provocar rupturas com as ideologias consequentes da indústria cultural. Portanto, a palavra estética deveria ser destituída do seu significado de leveza ou docilidade. Essa palavra deveria ser incorporada com o significado de “um modo de existir no mundo”, que fizesse com que o indivíduo compreendesse a vida e o outro, levando sempre em consideração as inclinações, as possibilidades e as limitações desse outro e, ainda mais, reconhecendo-lhe o valor.

A estética na arte não tem só um código, mas vários, e a estética na vida não pode ser única.

De acordo com a Resolução CEB n.º 3 de 26 de junho de 1998, CNE, referente ao Parecer CEB n. 15/98, aprovado em 1/6/98:

> a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a

> diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998)

Perissé (2009, p. 24), apresenta o objeto e a natureza da estética

> A Estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral. E o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos em particular (a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso. (PERISSÉ, 2009, p. 24)

Segundo Maffesoli (1999), o termo experiência estética é o mais coerente para descrever o ambiente estético de aprendizagem em que tudo tem importância: os detalhes, os fragmentos, as pequenas coisas, os diversos acontecimentos. Assim, é a estética (*aisthesis*), o sentir comum, que "parece ser o melhor meio de denominar o 'consenso' que se elabora aos nossos olhos, o dos sentimentos partilhados ou sensações exacerbadas" (MAFFESOLI, 1999, p. 49).

Merleau-Ponty (2006), em Fenomenologia da percepção, reflete sobre dois aspectos fundamentais do principio de beleza: o concreto e o vivido. Trata-se de uma beleza vinculada ao sujeito, no sentido de que a percepção compunha o objeto e que o aspecto material da beleza não podia ser suposto, sem o sujeito, a beleza percebida pelo sujeito. Havia muito mais na beleza percebida do que, numa suposta beleza independente da percepção.

Neste estudo, há a retomada do sensível, na educação estética, conforme Baumgarten. Quem proporciona a reflexão é a Filosofia, mas nessa procura ela não se apoia na busca desesperada das respostas sobre o conceito de arte, sobre suas relações com a filosofia e com a educação. Mas, há a insistência nas perguntas. A expectativa das respostas mantém a chama

da reflexão acesa. E, enquanto essa chama está acesa, há a expectativa de boas respostas e de seus respectivos aprofundamentos.

Em Schiller (2002), ocorre a abordagem de Educação Estética. Essa abordagem é mostrada, neste estudo, em função de sua preocupação com o sensível da arte. Surgem questões como: todo professor/educador está suficientemente maduro para as questões referentes à fruição artística e a uma postura estética? E na sua prática, há lugar para o jogo das descobertas? Sabe-se que o professor/educador é aquele que facilita o encontro com o difuso, com o estranho, com o sensível.

Segundo Schiller (2002), a educação estética seria uma forma bastante eficiente de melhorar a humanidade. Schiller tem uma concepção sobre a estética. Ela se atrela à ética. Por meio do aprendizado da convivência com a arte, o ser humano torna-se melhor. O autor defende três tipos de relacionamento com a obra de arte, chamados por ele de impulsos: o sensível, o formal e o lúdico. Dos três, o lúdico, que é o ponto de equilíbrio entre os outros dois, é o que permite a mudança no ser humano. E o lúdico pode ser aprendido, sendo este o objetivo da educação estética.

A valorização das ciências exatas ocorre no início do século XX. Os autores, sobretudo Schiller, creem que só a estética poderia reconciliar a unidade do espírito e os sentidos, favorecendo a formação de seres humanos por uma Educação pelas artes. Nesse caso, há a busca da harmonia na sociedade. Esta seria uma forma de escapar do caos, da inversão de valores e da loucura. (MEDEIROS, 2005, p. 76).

O autor crê que educar é um ato impregnado de estética. Ambos, o educador e o educando, ressignificam, mutuamente, suas experiências de vida. O indivíduo, quando cria novos sentidos para a sua existência, quando muda o seu olhar sobre o mundo, mobiliza seu corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição. Então, ele responde com todo o seu ser, incluindo os aspectos intelectuais, sensíveis e sensuais. A aprendizagem estética aproxima, intimamente, o sujeito de si e, ao mesmo tempo, o afasta, sobretudo quando engendra um movimento de construção de si mesmo pela intervenção do outro.

A estética, segundo Hilmann (1997; 1995), baseia-se em texturas, imagens, linguagem, emoção e misteriosas irracionalidades imprevistas. A história mantém suas palavras próximas aos eventos, o *logos* abarcado pela *psique*. Um método estético vincula, invisivelmente, de forma análoga, todas as histórias e pessoas que coexistem no mesmo campo.

Há pertinência no fenômeno de considerar, no processo formativo, a dimensão do lúdico, da imaginação, como fontes de desenvolvimento da criatividade, sobretudo, são faculdades do pensamento inerentes ao processo de formar, de formar-se e de autoformação. Por isso, insiste-se na Educação Estética, que tem a arte como objeto, um efeito formador e transformador, na tomada de consciência dos aspectos constituintes da identidade e subjetividade do sujeito singular e coletivo.

A teoria freireana fundamenta-se na ética, cujo norte é a relação "homem-no-mundo", ou seja, estar no mundo, e na construção de seu "ser-no-mundo-com-os-outros" (FREIRE, 2001). Isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade e com o sensível.

A estética em Freire (1997, p.32) é:

> (...) o mover a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo.

Formar, ensinar e aprender vai além das experiências diante de obra de arte, tais como poesia, teatro, música, pintura. Trata-se de considerar o professor como artista que faz arte ao ensinar.

Em Freire, o professor é um artista, quando promove a interação com os alunos. No processo de entrelaçamento de uma trama das relações entre professores, alunos e, ainda, o ato de conhecer, de criar e de recriar informações, faz-se da educação uma arte, decorrente da condição de “homem no mundo e com o mundo”. Há a atribuição de sentidos, como criador de cultura, sendo esta a base da antropologia-educacional em Freire.

A preocupação com qual estética o professor ensina e qual estética o aluno aprende, na relação com as pessoas e o ambiente, sujo ou limpo, bonito ou feio, o respeito dialógico entre professor/educador e aluno acontece, quando todos descobrem as belezas escondidas, em seu entorno, e cada um entende a importância do outro, são todos elementos que Freire assinala como aprendizagem de uma estética, quer tenhamos consciência disso ou não.

Freire faz a seguinte afirmação:

> Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: Oi! Como vão vocês? Você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos nos ajudará a sermos melhores (*apud* GADOTTI, 1996, p. 509).

De acordo com Freire, a diversidade de ações, dentro ou fora de sala de aula, manifestadas por meio de gestos ou de comportamentos, como o modo de caminhar na sala de aula, como a escolha dos conteúdos, compõe a natureza estética do ato do conhecimento. Tais ações produzem impactos nos alunos, que podem ser mais ou menos intensos. Eles indicam uma prática educativa, que se manifesta como respeito, ou não, na atuação do professor, quando ele não observa as diferenças e as identidades culturais. Esta seria a forma ideal de "estar sendo com seus alunos" (FREIRE, 2000).

A Arte prescinde do privilégio de ser concebida como um modo de operar somente com o belo, para alimentar a formação, a técnica, os

relacionamentos, como uma experiência de apreensão do mundo. É uma atividade criadora que amplia e encontra a “boniteza” nas relações humanas.

Viver esteticamente para o pensamento, o sentimento, a imaginação, a ousadia em direção aos valores de todas as artes é ensinar. Há a necessidade, por parte do professor/educador, da utilização de uma estética docente “que saiba conjugar paixão (ideais arraigados na afetividade), pensamento (raciocínio, argumentação) e imaginação (metáforas, histórias), somando-lhes convicções éticas” (PERISSÉ, 2009, p. 80), humana de cidadãos dentro de uma realidade complexa e plural.

Há a presença da estética, nos processos formativos. Ela atua nos discursos Valor estético é um conceito que envolve a atitude, a pessoa, o aspecto relacional, a criatividade e a autonomia. Tais elementos são necessários à formação que orientam a consciência ética e política, porque age sobre as referências e sobre os princípios dos homens, amplificando a compreensão a respeito do Eu e do Outro.

Para Ostetto (2006, p. 233),

> a educação estética não se ensina em uma disciplina curricular. Perpassa toda a vida acadêmica e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade. Da mesma forma, a criação, a imaginação não se restringe ao campo artístico, mas é, sobretudo, no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável, onde o oculto do mistério se escondeu.

De acordo com Kleiman (1999), as metáforas da rede e da teia são amplamente usadas na escola, principalmente quando se referem a projetos que integrem diferentes disciplinas. Essas metáforas nos ajudam a compreender que a Educação Estética se consolida em uma perspectiva de interação, porque aponta para um conhecimento que não se constrói na verdade de cada disciplina, mas sim na verdade do homem, enquanto ser no mundo, no constante vir a ser do indivíduo, na historicidade humana.

Mosmann (2009) destaca que a estética da sensibilidade não é um princípio inspirador, apenas, do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão que devem estar presentes no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque promove a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade e às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.

Assim, para a autora, numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e a permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam, incansavelmente, superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Na concepção de Álvares (2006), fazer emergir a natureza estética de cada disciplina pressupõe uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência humana, no centro da cena pedagógica, mantendo, em relevo, a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade. O conhecimento se revela, assim, como um eco da própria experiência, que o sujeito vê desdobrar-se para testemunhar a experiência humana universal.

2.2 Fenômeno estético: um elemento na Contemporaneidade

Figura 3 Educação Libertária[4]

A sociedade contemporânea nutre-se da imagem. Há uma grande quantidade de elementos desencadeadores de imagens. A imagem faz parte da ação de comunicação de sentimentos, emoções, valores, produzem sentido para a vida do aluno. Ela faz parte, certamente, de um aspecto formativo que influencia a sua maneira de pensar, fazer, refazer e influência, também, as suas escolhas.

A arte, em sua dimensão do sensível, exprime sentimentos, emoções, por meio de diferentes linguagens artísticas, desperta valores, sensibiliza, há um elemento de comunicação no ler e produzir imagens que permite a interação e comunicação.

Figura 4 – Educação Estética o Olhar[5]

Existe uma leitura semiótica da imagem do sensível da arte. Tal leitura manifesta sua importância, quando retrata uma situação e uma experiência estética, de uma interação com o outro e com o mundo. A imagem evoca os

---

[4]Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_TrB06CGAm5M/SmRTTKP6QuI/AAAAAAAAJxo/WYq9t42edXI/s400/Arte+Cordel+Jos%C3%A9+Francisco+Borges+O+Cordelista+na+Feira.jpg
[5] Fonte: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/soniacarbonellalvares.pdf

fatos e a história. A imagem tem uma finalidade: ela busca a transmissão e a compreensão de determinadas informações, que estão registradas na história pessoal ou na história de um grupo, de uma cultura ou de um determinado período do passado e do presente, na existência dos seres. A imagem tem uma linguagem própria e, por isso, pode constituir-se, em um signo que se configura como um conjunto de significante e de significado. A imagem possui um enunciado, que transmite valores, que podem ser considerados como uma "verdade".

Os meios de comunicação influenciam a linguagem. Muitas vezes, esses meios de comunicação dependem de elementos visuais. Há a inegável influência da indústria cultural, no processo de estabelecimento de uma hierarquia de valores: "consequentemente, 'o visual' e 'a mídia' desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Eles se tornam 'fatos sociais', no sentido de Durkheimer" (LOIZOS, 2002, p.172).

Não há dúvidas sobre a possibilidade de manipulação da imagem. Segundo Loizos (2002, p. 173), "a manipulação da imagem visual pode ser sutil e oculta, mas ela é claramente ideológica".

A manipulação de fotografias por processos eletrônicos é denominada *scitexing*, ocorrendo com o objetivo de alteração de conteúdo. De acordo com Loizos (2002) que fornece esclarecimentos sobre tal espécie de manipulação:

> todas essas manipulações são difíceis de serem detectadas por um olhar que não está treinado, e, *scitexing* é impossível de detectar, a não ser que se possa identificar a fotografia original e ter certeza de que ela é de fato original. (LOIZOS, 2002, p.173)

No que se refere à interpretação, há um sofisma: as pessoas interpretam as imagens sempre da mesma maneira, independentemente das classes sociais. Tal ocorrência se deve ao fato de que a acessibilidade da fotografia é a mesma para todos. Essa premissa é falsa; cada pessoa vê e compreende o mundo de forma peculiar.

Penn (2002), em seu artigo “Análise semiótica de imagens paradas”, demonstra a sua compreensão de que a imagem é sempre polissêmica e ambígua, por isso vem sempre acompanhada por um texto. Este texto dá suporte à imagem e atenua sua ambiguidade.

Nesse caso, nota-se a semelhança com Barthes sobre a polissemia da imagem.

Conforme Penn:

> A imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambigüidade da imagem – uma relação que Barthes denomina de *ancoragem,* em contraste com a relação mas recíproca de *revezamento*, onde ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo. As imagens deferem da linguagem de outra maneira importante para a semiólogo: tanto na linguagem escrita como falada, os signos aparecem seqüencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais. (PENN, 2002, p. 322)

Em “Análise semiótica de imagens paradas”, Penn (2002) demonstra que, no processo de análise da imagem, a partir da semiótica, há a necessidade de que o pesquisador realize quatros estágios, para decifrar os signos contidos nas imagens.

Penn (2002) complementa: “algumas leituras, tanto denotativa como conotativa, serão mais ou menos universais, enquanto, outras serão mais idiossincráticas” (PENN, 2002, p. 334). Ela ainda acrescenta: “o que será mais importante para analisar não é o idiossincrático, mas as associações e os mitos culturalmente partilhados que os leitores empregam” (idem).

Há ainda os depoimentos de Adorno, que afirma que a indústria cultural leva o homem a uma semiformação. Esta semiformação constitui-se na razão instrumental, que faz com que o homem se torne um indivíduo educado para

ficar subordinado à semicultura de massa. Nesse processo a capacidade do indivíduo de refletir sobre a sua própria realidade é anulada.

Considera-se a sociedade atual e se percebe uma existência em uma sociedade administrada cuja principal característica é o favorecimento a situações de barbárie, nas quais os indivíduos reproduzem situações de opressão, principalmente, através dos meios de comunicação: a indústria cultural.

Em Adorno e Horkheimer (1985, p. 287), aborda-se o conceito de indústria cultural, primeiramente, como cultura de massa, da arte como consumo; mais tarde, a partir daí, é elaborado o conceito de indústria cultural.

O conceito de massa cultural vincula-se ao conceito de indústria cultural, em Adorno:

> Se de um lado, a indústria cultural especula inegavelmente sobre o estado de consciência e de inconsciência de milhões de pessoas a que se dirige, por outro lado, as massas não são o elemento primário, mas um fator secundário, compreendido no calculo: um apêndice do mecanismo. O consumidor não é, como a indústria cultural gostaria de fazer acreditar, o soberano, o sujeito desta indústria cultural, mas antes o seu objeto. A palavra mass-media, que a indústria cultural cunhou para si, desloca o seu acento para o inofensivo. Aqui não se trata em primeiro lugar das massas, nem das técnicas de comunicação enquanto tais, mas do espírito que estas técnicas insuflam, a voz de seus senhores. A indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela excluído. (ADORNO, 2002a, p.17)

Adorno (2002a) afirma que a indústria cultural não se inspira nas massas, mas sim, na sua ideologia. Isto se deve ao fato de que a ideologia só existiria, caso se prescindisse da adaptação das massas. A orientação das

mercadorias culturais da indústria segue o princípio da sua valorização. A indústria cultural é o lucro. Apesar de visar ao lucro, elas conservam a sua essência autônoma.

> Novo na indústria cultural é, pelo contrário, o primado imediato e descoberto do efeito que ela calcula com precisão nos seus produtos mais típicos. Se é certo que a autonomia da obra de arte em estado puro raramente se afirmou e esteve sempre atravessada pela busca do efeito, pela indústria cultural esta é tendencialmente acantonada com ou sem a vontade consciente dos seus promotores. Que podem ser tanto órgãos executivos como detentores de poder. (ADORNO, 2002a, p.17)

Adorno (2002a) demonstra que, no plano econômico, procuram-se as novas possibilidades de valorização do capital, principalmente, nos países com maior desenvolvimento econômico. Existe um processo de concentração. Sem ele, a indústria cultural, como instituição onipresente, não se viabilizaria. Sabe-se que as mercadorias culturais, que devem ser consumidas, podem estar livres do compromisso de serem vendidas. Assim, a indústria cultural desempenha um papel — o de relações públicas. Ocorre a publicidade no mundo todo.

> O que na indústria cultural se apresenta como progresso, o continuamente novo que ela exibe, continua sendo o revestimento de um sempre igual; em todos os lugares a verdade esconde um esqueleto que não mudou mais do que não mudou o próprio móvel do lucro, desde que este passou a dominar a cultura. A expressão "indústria", contudo, não deve ser tomada ao pé da letra: ela se refere à estandardização da própria coisa, por exemplo, à estandardização dos filmes *western*, familiares a todo frequentador de sala de cinema, e a racionalização das técnicas de divulgação; não ao processo de produção no sentido estrito. Se de fato no setor central da indústria cultural, o filme, sob muitos aspectos é um procedimento técnico, dada a generalizada divisão do trabalho, o

> amplo emprego de máquinas e a separação dos trabalhadores dos meios de produção - separação esta que se exprime no eterno conflito entre os artistas ocupados na indústria cultural e os detentores de poder decisório - não impede que se conservem formas individuais de produção. (ADORNO, 2002a, p. 18)

De acordo com Adorno (2002a), a indústria cultural apresenta-se sempre, como “serviços” a terceiros. Ela estabiliza sua afinidade com o velho processo de circulação de capital, com o comércio, onde se encontra a sua origem. Há resquícios de desumanidade no funcionamento e no conteúdo da indústria cultural, devido ao êxito da publicidade.

> Ela vive por assim dizer como parasita de uma técnica extra artística, da técnica de produção de bens materiais, sem dar-se conta, do que a objetividade desta comporta para a forma intra artística, e além disso, para a lei formal da autonomia estética. Daí resulta o pastiche (Gemisch), essencial a fisionomia da indústria cultural, de *streamlining*, de solidez, e precisão fotográfica, de um lado, e de resíduos individualistas - atmosfera, romantismo confeccionado e racionalmente dosado - de outro. Se se assume a "aura" de Benjamim - a presença do não presente - como fator determinante da obra de arte tradicional, a indústria cultural é definida pelo fato de que ela não contrapõe ao princípio da aura um princípio diverso, mas conserva a aura, putrificada, como atmosfera nebulosa. (ADORNO, 2002a, p.18)

Encontram-se sugestões, em Adorno (2002a): a indústria cultural não deve ser subestimada. Ela tem grande importância para a formação da consciência. Seria ingenuidade ignorar a sua influência. Existem ambiguidades sobre a sua relevância no âmbito social: ou ela é evidente ou ela é oculta. O poder da indústria cultural contribui para a necessidade de que ela seja levada a sério, de forma crítica e reflexiva.

O mecanismo de sedução da indústria cultural, para deixar os indivíduos sem saída, é esclarecido por Freitas:

> O que se estabelece é um grande sistema em que as pessoas são constantemente enganadas em relação àquilo de que necessitam. Os produtos fornecidos pelos meios de comunicação de massa passam a idéia de que as necessidades que eles satisfazem são legítimas, próprias dos seres humanos como seres livres que podem exercer seu poder de escolha, quando, na verdade, todas as opções são sempre pensadas a partir de um princípio que torna todas as alternativas idênticas, pois todas acabam sendo meramente mais uma oportunidade de exercer o poder de compra (FREITAS, 2008, p.18).

Uma questão pode ser proposta: como a indústria cultural age na sociedade? Em resposta a esta pergunta, cita-se uma definição retirada do livro Introdução à teoria da comunicação, elaborada pelos membros da Escola Frankfurt:

> Trata de produção em série, da homogeneização e, conseqüência, da deterioração dos patrões culturais. A exploração comercial de bens considerados culturais reforça a dominação técnica pelo sistema, gerando passividade. A cultura, com a intervenção técnica e os meios de reprodução em massa, perde a sua “aura” e passa a ser mercadoria, descaracterizada enquanto manifestação artística. Moldada para agradar aos padrões da massa consumidora, a cultura de massa rebaixa o nível dos produtos artísticos. Além disso, a relação entre artista e público é intermediada por técnicos. Os produtos são carregados de ideologia dominante e provocam o conformismo. (SANTOS, 1992, p. 16)

Segundo Adorno (1985), na obra, Dialética do esclarecimento, há dois aspectos importantes, por intermédio dos quais a indústria cultural se impõe

aos seres, usando artefatos: ideologias de massa e as alienações como forma de massificar o pensamento do homem e a ideologia no âmbito estético.

Fica evidente que, para Adorno (2002a), o objetivo da indústria cultural é o aniquilamento da autonomia do indivíduo. O homem é um ser racional, mesmo assim se torna vítima e se deixa corromper pela ideologia industrial. Ocorre o extermínio do que há de mais sagrado e singular, no homem: a liberdade de pensar.

O surgimento da indústria cultural ocorreu no Positivismo, movimento filosófico que relevou o valor da ciência e da técnica. Adorno se posiciona contra a supervalorização da ciência e contra o modo pelo qual o sistema capitalista se apoderou da ciência e da técnica, colocando-as à disposição de um sistema opressor.

Vê-se ainda que Adorno, quando questiona a "sociedade industrial", busca o estabelecimento de uma reflexão sobre o capitalismo, que manipula as "relações de produção" e as "forças produtivas", que estão associadas ao progresso das tecnologias e das ciências.

A indústria cultural é um caminho para a alienação. Ela impede o pensamento crítico. Assim, impede que o sujeito se defronte com seus conflitos, de forma lúcida._ Nota-se, hoje, que um dos pontos importantes é a falta de autonomia do indivíduo e, em virtude disso, a humanidade torna-se desumanizadora, possibilitando a passividade do homem na sociedade.

Assim:

> [...] bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. (ADORNO, 2000b, p.21)

Há a ausência da autonomia. O indivíduo torna-se alienado. Ele abandona seus valores e adere aos interesses econômicos. Os que não acompanham esse ritmo ficam à margem da sociedade. Para os filósofos de

Frankfurt, desse contexto, nasce o individualismo, que é consequência da indústria cultural.

> Nosso cotidiano banhado por tecnologias gera a compreensão que temos de nossos horizontes. Os espaços estão preenchidos por imagens eletrônicas e lugares virtuais. Os trabalhos artísticos envolvem diversas tecnologias; são em geral grandes instalações interativas, verdadeiras obras para estar com, a obra, com o artista, com o outro, obras relacionais, diria Bourriad. São dimensões somáticas, físicas, cognitivas, emocionais, espirituais (manifesto da etnocenologia), sociais (bourriaud) que estão se recofigurando. É o conceito mesmo de di-mensão (sic) que está aqui, aqui sendo questionado. (...) Todo participante é criador da obra. (MEDEIROS, 2005, p.143)

Em decorrência dessa reflexão, recorre-se à arte do Teatro do Oprimido de Boal, segundo o qual, no teatro, o espectador torna-se ator e coautor do texto. Boal (2010) não oferece um texto pronto. Pelo contrário, ele proporciona a possibilidade da construção dialética de um espaço estético. Esse espaço estético é o cenário, onde os espectadores e atores participam em unidade uns com os outros, buscando a construção do conhecimento histórico/cultural, considerando os temas abordados.

Tal espaço é um universo estético/cultural. A criação e a discussão das dimensões sócio/culturais; ético/políticas e existenciais são discutidas.

> O espaço estético existe sempre e quando ocorre a separação entre os dois espaços: o do Ator e o do Espectador. Ou a dissociação de dois tempos: hoje, eu, aqui, e ontem, eu, aqui mesmo; ou, hoje e amanhã; ou, agora e antes; ou, agora e depois. Eu coincido sempre comigo mesmo no momento presente, pois o estou vivendo e o ato de vivê-lo é lembrar o passado ou imaginar o futuro. O Teatro (ou Tablado, na sua expressão mais simples; ou Espaço Estético, na sua expressão mais pura) serve para separar o Ator do Espectador, aquele que

> atua daquele que vê. Estes dois podem ser pessoas diferentes, ou podem coincidir na mesma pessoa. (BOAL, 2010, p. 33)

Nesse sentido, o professor deve assumir o seu processo formativo com a experiência de vida. Tornando-o assim, uma arte, criando condições para que a relação com a aprendizagem se torne mais fecunda e germine esses saberes em atitudes adequadas para a aquisição das transformações sociais, enfatizando a práxis de um olhar estético, diante da indústria cultural e da semiformação, cabe incentivar o aluno a pensar a própria realidade, de gerar, nele, o sentimento de “pertença”.

Freire (2001) afirma que a educação possibilita a libertação do ser humano. Ela é uma conquista que torna o homem mais consciente de sua realidade e, a partir daí, mais apto a transformá-la. A educação contribui para a autonomia de homens e mulheres. Ela possibilita o reconhecimento dos indivíduos, como sujeitos da própria história e não como um objeto, conforme acontece com os participantes da educação bancaria. (FREIRE, 2001, p. 40).

A educação é considerada estética, quando ela se torna um ato criador. Nos domínios da educação estética, os conhecimentos adquiridos se recriam.

Hoje, convém que soluções e respostas, que possa causar a ruptura com a semiformação sejam buscadas pela educação. É conveniente lembrar que a semiformação é uma decorrência dos mecanismos tecnicistas que caracterizam o capitalismo. Há um papel a ser cumprido pela arte, no processo de educação: a relevância de resgatar a vivência, na memória, significando-a pela experiência da Contemporaneidade.

Benjamin (1992) escreve o ensaio “A obra de arte na época das suas técnicas de reprodução”, no qual releva o deslocamento do *status* da obra de arte tradicional, quando surgem os meios técnicos de reprodução. As fotografias, o cinema e o teatro fazem parte dessa tecnologia, contribuindo para o afloramento da imaginação humana.

Benjamin foi lido por Gomes (2006). Tal leitura faz com que haja a compreensão da produção da obra de arte e da perda da aura da arte:

> Benjamin define a característica de produção manual da obra de arte tradicional como um processo histórico único, inerente ao objecto original, que se manifesta nesse objecto como a sua "aura". A proliferação subsequente de reproduções técnicas da obra de arte original só transporta uma similitude imaginária com o original, faltando-lhe a "aura" e consequentemente qualquer relação com a dimensão histórica real. (GOMES, 2006, p. 3)

A aura singulariza a obra de arte. A perda da aura é uma decorrência da reprodução técnica, sobretudo se for de forma indevida. Entretanto, convém lembrar que, segundo Benjamin (1992), a perda da aura abre novas possibilidades.

> Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. [...] com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias; a questão da autenticidade das cópias não tem sentido. Mas, no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política. (BENJAMIN, 1992, p.172)

Benjamin (1992) reflete sobre o advento e a evolução das tecnologias e das reproduções técnicas. Assim, surge a possibilidade de que as obras de arte podem ser reproduzidas com maior facilidade. Isso amplifica o acesso das pessoas ao fenômeno artístico. Com o aumento da reprodução, elas espalharam-se e multiplicaram-se. Tal fato destruiu a singularidade e a aura da obra artística.

Adorno reflete sobre a realidade da estética. Ele critica a ideologia e seu encantamento, que impõe a reflexão estética de forma dominante. Para Adorno, a Modernidade é o momento do empobrecimento da experiência. Segundo Adorno, há, na Modernidade, um isolamento, um fechamento à vivência.

Adorno, em seu livro “Teoria estética” (1992), afirma a possibilidade de aproveitamento de uma parte da autonomia da arte, que pode ser utilizada por meio do domínio burguês. Nesse caso, se faria da arte um meio de distração banal, massificado, passageiro.

A arte é racional, na visão de Adorno. Ela é inseparável do sujeito, é imanente a ele. O autor considera que a arte deve romper com a dominação imposta pela racionalidade capitalista. Adorno compreendeu a arte como dominação da própria burguesia. A arte independe do belo plástico e estético. Segundo Adorno, a questão do belo resume-se em uma concepção burguesa. Isto significa que esta questão é um produto mercantil que se impõe a um desejo de ilusão. Portanto, o belo seria algo imposto e manipulável. Ainda, a compreensão do belo, em Adorno, refere-se à questão de lutas políticas, de dominação, que rompem com a arte burguesa, mercantil. Portanto, há duas compreensões de estética: a primeira considera que a arte é da burguesia, sendo, nesse caso, um instrumento de dominação política das massas; a segunda considera o rompimento com esse mecanismo de dominação e de luta, visando à emancipação do sujeito.

Adorno discorda de Benjamim. Para ele, é relevante a questão dos padrões harmônicos, na obra de arte. Para Benjamin a questão da hermenêutica é mais significativa, pois abre possibilidade para o sujeito olhar, analisar, refletir sobre a realidade concreta, independentemente da harmonia e da estética.

A arte é um elemento que, indiscutivelmente, conduz à emancipação. Ela, por isso, deve estar interligada com a educação, já que ela conduz à consciência critica.

A experiência formativa está associada à arte. Por intermédio da arte, analisam-se as situações atuais na educação. A partir daí, e por meio da educação, denunciam-se as questões que desumanizam o próprio ser humano.

2.3 A construção de saberes e conhecimento: uma travessia entre a experiência estética e a experiência epistemológica

> Só podemos compreender uma educação que faça do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível, criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (Freire,1999, p. 98).

Kohan (2003) apresenta a palavra experiência composta pelo prefixo latino *ex* — para fora, em direção a — e pela palavra grega *peras* — limite, demarcação, fronteira —, significa um sair de si, rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade. No sentido semântico *manthano*, significa aprender pela experiência. Em grego, são habituais as conexões entre *mathos* "conhecimento" e *páthos*, "experiência". O conhecimento advém da experiência, ou seja, não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende. Portanto, o aprender somente se tornará real, quando acontecer pelo viés da experiência.

Para Kohan (2003), a experiência é coletiva. Todos os que a atravessam — alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra — saem transformados. O que se transforma é múltiplo: o que se pensa, a relação que se tem com aquilo que se pensa, o que se sabe, a relação que se tem com aquilo que se sabe o que se é e a relação que se tem com o que se é.

Huxley (1978) ressalta que experiência não é o que acontece com um homem; é o que um homem faz com o que lhe acontece. Cada ser, em seu campo de atuação, se envolverá com diferentes situações e, a partir desse envolvimento, poderá ampliar sua bagagem experiencial; o importante é o modo como interpretamos e construímos novas relações, a partir do que já vivemos.

Segundo Dewey (1938), a experiência não é algo que se oponha à natureza. Ela é, de fato, uma fase da natureza, uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados. Ela pode ser definida como a relação que se processa, entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade e, considerando que a vida social é um complexo de crenças, costumes, ideias, linguagens lentamente adquiridas e solicitamente transmitida das mãos dos mais velhos para os mais novos.

A conscientização e a curiosidade são temas caros na pedagogia de Paulo Freire. A curiosidade, que estrutura em duas características: curiosidade estética, aquilo que é percebido pelos sentidos, a curiosidade epistemológica, aquilo que é possível compreender.

É possível perceber a relação com Baumgartem (2000) e Schiller (2002). É a estética da “beleza”, apresentada por Schiller (2002), em seus estudos, compreendida como “forma, pois que a contemplamos, mas é, ao mesmo tempo, vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é, simultaneamente, nosso estado sensível e nossa ação” (idem, p. 127) de sentir e compreender.

Álvares (2006) afirma que, ao olhar o mundo, do ponto de vista do sensível, ao sentir a essência e a unidade das coisas, por meio da percepção, vive-se uma verdadeira experiência estética. Trata-se de um paradigma definido por Kant, ao descrever os sentimentos do homem frente a um céu estrelado.

A autora diz que a experiência estética nasce do encontro do indivíduo com o infinito do universo, sendo ele parte deste universo. É nesse momento de encantamento que ocorre o encontro de dois grandes sentimentos humanos: o de ser infinitamente pequeno contido na imensidão do infinito, mas também o de ser infinitamente grande, contendo em si todo o universo.

Como já assinalou Sartre (1973), a emoção não é um acidente, é um modo de existência da consciência, uma das formas pela qual ela compreende o seu ser-no-mundo.

A curiosidade estética, como experiência estética, é uma consciência que não se esgota na racionalidade, é contemplativa de algo que arrebata o sujeito, comunica um sentido da vida. Abre-se à curiosidade epistemológica, o querer conhecer o arrebatamento, como objeto a ser conhecido, de estabelecer uma relação com o conhecimento produzido, empreende-se uma busca de decodificar as razões de ser. Assim, a construção do conhecimento é um diálogo entre a curiosidade estética e a curiosidade epistemológica, que desafia o processo de desenvolvimento da autonomia.

O conhecimento epistêmico é o recurso com o qual o indivíduo rompe com a alienação, produzida pela indústria cultural. Para que haja o rompimento com a alienação, é necessária uma autorreflexão, assim, as produções de novos conhecimentos poderão sugerir um meio de emancipação do indivíduo, nesta sociedade que se deixa manipular pela indústria cultural.

Freire alega que o sentido de experiência é compreendido como a realidade concreta com a qual o sujeito se depara, para confrontar com a compreensão de mundo. Trata-se da compreensão da situação existencial da pessoa humana, a do oprimido.

Freire apregoa o rompimento com a educação bancária. Ele aposta na pedagogia que tenha, como objetivo central, a conscientização. Isso levaria o sujeito-aluno a uma consciência estética e a uma consciência epistemológica.

Assim, a tomada de consciência é um ponto chave para a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para Freire, é indispensável o respeito pelo grau da consciência do sujeito, pois cada um tem o seu tempo.

A consciência tem para Freire (1980) os seguintes níveis:

Primária: cujas características são: a ausência da autonomia, a limitação da percepção, a falta de consciência da história, o relacionamento passivo em relação à vida, a “apreensão dos problemas que se situam fora da sua esfera biológica escapa ao homem cuja consciência está no estágio primário” (Freire, 1980, p.60).

Mágica: quando o sujeito, porque não compreende o fenômeno da realidade, julga-a um fenômeno dependente de forças superiores, acreditando que o destino ou a sorte, determinam a sua vida. “o homem se volta para a magia, porque não percebe as verdadeiras relações de causa e efeito.” (Freire, 1980, p.60)

Crítica: nesse caso, a consciência é compreendida como a que é oriunda de um estágio no qual, anteriormente, o sujeito compreendia a sua realidade, por meio de explicação mágica. O sujeito, neste nível, se liberta das ideias preconcebidas, livrando-se das interpretações falsas e das crendices. Nesta tomada de consciência, o sujeito não é passivo e sim ativo. Ele busca o rigor do raciocínio e está sempre em dialogo, à procura da compreensão da realidade. O sujeito acolhe o novo, porém sem rejeitar o antigo.

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legitima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 1997, p. 35)

Ocorre a experiência estética. Nela, o sujeito experimenta o momento do concreto sensível. Tal momento é forte. Nele, há o rompimento de um estado passivo. As lembranças vêm à tona e ecoam dentro do sujeito. Elas se transformam em lembranças ativas, em movimento, na dinâmica das experiências vividas. Tais experiências são importantes e significativas no processo de conscientização que, leva à autonomia de ser um sujeito-histórico.

Em Josso (2004), há a proposta de uma abordagem de formação, na perspectiva do paradigma experiencial, relevando a experiência que é única e pessoal:

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. [...] é também um modo de dizermos que, neste continuam temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 47)

Josso (2004) releva a vivência quotidiana do indivíduo. É possível que esta vivência não permaneça na memória do indivíduo e não contribua para a formação voltada para a aprendizagem reflexiva. Salienta-se que toda experiência se dá por meio de uma vivência. Isso significa que o sujeito escolhe uma vivência na qual ele perceba que haja algum sentido, que traga um aprendizado.

Josso (2004) constata que há uma distinção entre vivência e experiência. Todos têm uma vivência, entretanto só é possível que se afirme que se tem uma experiência, quando há a reflexão sobre a vivência. Nesse caso, a vivência se transforma em experiência.

O autor afirma que a tomada de consciência, como sujeito de sua história, torna evidente a singularidade, diante das representações impostas pelo coletivo em maior ou menor intensidade.

Adorno (2000) constata que a compreensão de formação "*Bildung*" (formação) (bild – imagem) possui um sentido educacional e pedagógico. No caminho da aprendizagem e da formação, utilizam-se meios pedagógicos que possibilitem a interligação entre a arte e a estética como meio educacional.

Por isso, a revelação da história e das experiências formadoras dos seres provoca a compreensão da experiência formativa, como um processo cujo sentido é o desvelamento de “si mesmo”, como profissional e como pessoa. Maturana e Varela (1995, p. 26) constatam que: “a libertação do ser humano está no encontro profundo de sua natureza consciente consigo mesma”.

> Desintegrou-se a identidade da experiência - a vida articulada e contínua em si mesma - que só a postura do narrador permite. [...] Narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer e justamente isso é impedido pelo mundo administrado pela estandartização e pela mesmidade. (ADORNO, 1980, p. 269)

De acordo com Benjamin, a experiência é a “fonte a que recorrem todos os narradores” (1994, p.198). A referência não é apenas a um fato pessoal. Trata-se de um fato coletivo. É algo muito mais profundo, porque envolve o ser-no-mundo e com–o-outro, incluindo questões culturais, afetivas, espirituais, relacionais, de aprendizagem, de vivências.

Por esse motivo, o aspecto relevante da pedagogia de Freire é sua perspectiva epistemológica no processo de criar conhecimento; sua relação com as experiências existenciais e culturais, no processo da construção do conhecimento, tanto professor como alunos podem perceber suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo (FREIRE, 2005).

De acordo com Freire (2006, p.108): “o homem deve estabelecer relações com o mundo e, por um jogo de criação e re-criação a partir do mundo da natureza, chegar e efetuar uma contribuição pessoal, uma obra cultural”. O autor constata o estabelecimento de relações entre o sujeito com o mundo e com o outro. Sabe-se que o sujeito tem suas limitações e, assim não consegue perceber com clareza os fenômenos do mundo de forma nítida, objetiva, clara.

Existem convergências entre os pensamentos de Freire e de Adorno, sobretudo, levando em consideração que ambos percebem o distanciamento

entre a educação e seu objetivo central: a promoção do pleno domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão.

A educação — quer seja presencial, quer seja à distância — desde que vise à vivência da experiência formativa é uma formação de amplitude humanística. Por meio dela o indivíduo se desenvolve, adquirindo conhecimentos científicos, humanos e artísticos. Tais conhecimentos surgem da curiosidade estética e caminham em direção à epistemologia. A valorização da dignidade e do respeito; o desenvolvimento da autonomia e da emancipação tornam-se viáveis, no decorrer desse processo.

2.4 A formação estética do professor na modalidade de Educação a Distância

Adorno compreende que a sociedade é refém da má formação de professores, considerando que o sujeito não consegue ter consciência de que é dominado pela comercialização e pela banalização dos bens culturais. Este é um fenômeno batizado, posteriormente, por Adorno e Max Horkheimer de "semiformação", na obra "A Dialética do esclarecimento", publicada em 1947.

O escape dessa situação de dominação passa pela possibilidade de assunção da pedagogia progressista, voltada para a libertação e para a emancipação.

A formação técnica, no paradigma da racionalidade instrumental, aponta para a perda dos valores éticos e estéticos, nos procedimentos característicos da educação bancária (Freire). Além disso, Adorno compreende que, através da manipulação da indústria cultural, anula-se o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana. Cria-se, então, na sociedade, o fenômeno da semiformação (*Halbbildung*).

Para a superação dessa inadequação, busca-se um caminho que contemple o sentido de humanização, a partir da visão sociológica, em Adorno. A escola seria, portanto, a instituição apta a formar o sujeito,

Para Adorno, o primeiro passo, em direção à emancipação do sujeito da indústria cultural é elaborar o passado, para compreender a realidade com um novo olhar. Afirma-nos Adorno que o indivíduo se emancipa, quando o conhecimento é fruto de uma reflexão, diante de informações recebidas pela indústria cultural, ou seja, há uma interpretação, uma análise do fato, para assim, o sujeito posicionar-se.

Na perspectiva de Adorno, baseado na teoria marxista, materialismo-histórico dialético, reelaborar o passado significa estabelecer o paradigma que o homem é determinado pela sua história (história de seu povo), pelas condições socioculturais e econômicas de sua época, elaborando sua identidade, a partir das relações de produção, nas quais está inserido. Nesse sentido, o ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua própria construção.

Os processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação levam a um ato de autorreflexão, sobre as escolhas, os saberes e as experiências. Eles possibilitam o exercício do "autoformar-se" e a revisão das práticas escolares, levando os professores a um questionamento das concepções e práticas, ainda dominantes, na formação inicial e continuada da própria profissão.

Depreende-se, o processo de identidade do profissional, por meio do qual o sujeito constrói e reconstrói, devido à condição de inacabamento do ser humano. Neste processo dinâmico, inacabado, é que os indivíduos vão se construindo e se reconstruindo, ressignificando a sua identidade docente. Nóvoa (1992, p.16) afirma que "[...] a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]".

O professor analisa a reflexão que fez sobre sua própria ação, em um momento posterior, o que Pérez Gómez (1992, p. 105) considera "um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional". Esses três processos garantem ao professor uma atuação mais crítica e auto-avaliativa e "não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional" (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

Schön (1987) afirma que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação implicam a construção de novas situações, na própria prática do professor. A observação e o registro permitem pensar sobre a ação, revela-se como construção de conhecimento-na-ação (SCHÖN, 1987, p. 31).

Segundo Garcia (1992) a reflexão na ação e reflexão sobre a ação são processos mediante os quais os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

Pérez Gómez (1992) defende que, apesar de suas dificuldades e limitações, a reflexão-na-ação é um processo que enriquece “a formação do profissional prático” e, quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é um caminho de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes são compostos de vários aspectos que estão relacionados com as competências, habilidades, práticas diárias da profissão, as experiências diárias em sala de aula são focadas como sendo a principal fonte de saberes, como saber-ensinar e saber-ser. Atribuem, também, o carinho que há pelas crianças, à questão cognitiva, como os conhecimentos sociais que são partilhados diariamente por serem conhecimentos próximos aos dos alunos, colegas de profissão, pais de alunos.

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 214).

Nesta perspectiva:

> O crescimento pessoal dos alunos implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver. Impulsionar esta autonomia significa tela presente em todas e cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes em que foram aprendidos (ZABALA, 1998, p. 102).

Pimenta acrescenta:

> Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já tem atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário (PIMENTA, 2008, p. 20).

De acordo com Nóvoa (1992):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992, p. 25, grifos do autor)

Larrosa (2004) a formação é uma experiência de um voltar para si mesmo, uma relação do seu interior com a matéria em estudo. O sentido da palavra experiência, em alemão, é a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung)* é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. A formação é compreendida por meio da metáfora de uma viagem que conduz cada um até si mesmo.

Na formação, não se define, antecipadamente, o resultado. A ideia de formação não se entende, teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. Para o autor, o processo da formação do professor em formação é a aventura de uma viagem aberta aos acontecimentos até chegar ao seu destino.

Caso o sujeito esteja disposto a percorrer, o caminho para si deve ter a noção de que será uma viagem de experiência formativa. No percurso haverá alterações em ambos: o campo pessoal e o processo em si.

Nesse percurso, há a possibilidade de se perceber que há vários lugares, no cenário escolar, que ajudam os alunos a formar saberes, por meio de experiências significativas, que possibilitarão uma autonomia, uma aprendizagem.

Tais saberes constituem a aprendizagem e são advindos “do percurso de vida de cada um e dos momentos-charneiras” (JOSSO, 2004, p. 64).

A construção do saber depende das experiências. É preciso entendê-las e percebê-las como parte integrante do indivíduo. Conforme Josso (2004), a história de vida, a autobiografia, a pesquisa-formação, que ocorrem, ao mesmo tempo, envolvem o indivíduo e comprometem outras pessoas e objetos.

Duran (2009) compreende a auto formação, como processo de apropriação e reapropriação individual, lugar em que se reconhece como de fundamental importância o lugar do sujeito, no processo formativo. As dinâmicas da auto formação incluem o diálogo com as memórias.

Os processos formativos, compreendidos por Duran (2009, p.31), como "processos diversificados, formais e não formais" que "se desenvolvem no tempo", colocam o sujeito no papel central dessa dinâmica porque, na medida em que esse sujeito vai se apropriando dos sentidos e significados, torna-se autor da formação de si mesmo.

Essa atribuição de centralidade do sujeito em formação, no processo formativo, é uma possibilidade, para que se estabeleça uma nova relação com o saber, a partir de vivências e discussões que evidenciam os tecidos das experiências formadoras, em momentos de descobertas, como processo de auto formação.

A narrativa, em Foucault (2006), tem o sentido da escrita de si, podemos visualizar quando compara textos de Sêneca e de Marco Aurélio, enquanto Sêneca propõe uma visão de "fora" para buscar o conhecimento, Marco Aurélio propõe ir ao interior mesmo do sujeito. Marco Aurélio constrói sua narrativa, relatando suas ações, havendo necessidade de recorrer à memória, e faz reflexões sobre suas ações para, no dia seguinte, realizá-las de modo mais apropriado.

Como nos diz Ricoeur

> nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provém de uma identidade. (RICOEUR, 1997, p. 426)

A relação entre memórias individuais e memórias coletivas provoca processos de tomada de consciência, emancipatórios para o indivíduo e para a sociedade. A auto formação se realiza a qualquer instante e em qualquer lugar na vida do sujeito. Ela indica mudança no referencial do sujeito, além de mudanças na forma de como o sujeito percebe a si mesmo e aos outros.

Há, nesse processo, a recusa ao esvaziamento do humano. Há ainda a busca pela compreensão do encadeamento, entre as diferentes dimensões dos percursos.

Constatou-se que essas referências são adotadas para fundamentar a experiência dos autores consultados que refletem e pesquisam sobre a formação online e a distância, como possibilidade de produção de conhecimento em ambientes virtuais.

Os autores enveredam por caminhos ainda não explorados. A construção do conhecimento emerge a partir deste contexto. Certamente, a reflexão sobre a construção de saberes e conhecimento científico é um fator de autonomia e emancipatório.

Kenski (1998; 2002) destaca que o espaço da atuação do professor na sociedade digital oportuniza a aprendizagem. Provoca, ainda, a reflexão sobre possibilidades e compromisso de incluir, tecnologicamente, no universo da construção do conhecimento, por meio de ações existentes do professor: agente de memória, agente de valores e agente de inovações. Nesse sentido, explicita a autora que o professor, agente de memória, deve recuperar a origem e a memória do saber, estabelecendo certa ordem e direcionamento para as práticas, nos mais variados ambientes e por meio de equipamentos diversos. Considerando o professor como agente de memória, supõe-se sua capacidade de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimento; e, além disso, capacidade de propiciar intercâmbios de ideias e comportamentos, e a percepção de uma perspectiva histórica. Assim, há o acesso às ferramentas tecnológicas que são utilizadas, com o intuito de promover mudanças e melhorias nas relações dos indivíduos, consigo mesmos, com o seu próximo e com o universo que os rodeia.

Bernardes (2010) afirma que a mídia é capaz de criar, por meio dos objetos de aprendizagem, compreendidos como quaisquer recursos digitais. São eles animações, simulações, *storyboard,* apresentação *power point*, hipertextos, vídeos, áudios, arquivo portable digital (pdf) como suporte de aprendizagem nas articulações entre Educação a Distância, Educação Online e TIC. São possibilidades de novos modos de pensar, sentir e agir que

conduzem a buscar ações, para uma prática criativa no cotidiano do ensino presencial, semipresencial, a distância, *online*. Nesse contexto digital, chama-nos atenção para o que ocorre em relação à garantia da criatividade em ambientes de aprendizagem virtual: o pensamento *open- source* tem colocado em xeque as concepções autorais. É possível se apropriar da criação do outro sem referir a fonte original e o recurso *Creative Commons,* como possibilidade de garantia da citação da fonte de criação da concepção.

Percebe-se a ênfase sobre a necessidade de se estabelecerem objetivos para a educação, que se voltem para a emancipação e para a liberdade. Destacam-se os processos interacionais e mediacionais, com a apropriação da crescente inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, no campo educacional, complementando as aulas Web.

Pesce (2004, 2007, 2009), compartilha com Bernardes (2010), Bruno e Teixeira (2010) que o uso de tecnologia depende de uma perspectiva pedagógica teórico e prática. A aprendizagem, por meio de tecnologia, conduz tanto à autonomia, como à submissão. A tecnologia é um caminho para a comunicação emancipatória de libertação e para o desenvolvimento do pensamento crítico, quando o professor como mediador, proporciona condições de estabelecer conexões entre os alunos, participando e colaborando entre eles, tendo como horizonte por meio do qual se tem a formação de um leitor crítico.

Hessel, Pesce e Allegretti (2009) afirmam, como organizadoras de uma obra, sobre saberes construídos com base em diferentes experiências de Formação online de Educadores, extraem o elemento unificador: a identidade em construção. A utilização das TIC pelos educadores lhes permite repensar sua prática pedagógica, a fim de promover uma mudança subjetiva, de forma que o educador possa se situar como agente cultural, aprimorando sua prática pedagógica e superando os limites do ensino formal. As autoras entendem que há um longo processo, de crescimento pessoal e profissional, que sofre influências advindas das peculiaridades do mundo contemporâneo.

Para Zuin (2006), a palavra autonomia desenvolve novos avatares, hoje, parece ser a palavra de ordem das propostas vinculadas à educação à

distância, uma vez que o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma.

Barreto (2001) observa que o discurso da urgência, da solução mágica provoca a desqualificação do saber profissional dos educadores e a desvalorização de seu fazer, há a ênfase a uma cultura do fazer, que pode reforçar o individualismo, o consumismo, a busca da novidade, autoritarismo e arrogância, camuflados nos argumentos de orientação e capacitação técnica.

Gatti e Barreto (2009) constataram em sua pesquisa sobre formação de professores no curso de Pedagogia que: “apostilas, resumos, cópias de trechos ou capítulos de livros, basicamente, formam a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas” (GATTI & BARRETO, 2009, p.175).

Percebe-se a urgência em rever os processos formativos como vêm se construindo. Nesse sentido, a educação à distância firma-se, na sociedade contemporânea, como uma modalidade de educação apropriada às novas demandas educacionais, decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial, nesse mundo que se caracteriza pela aceleração, pela contingência, pela competitividade, decorrentes da revolução científica e da tecnológica.

Torna-se necessária a reflexão sobre a presença de valores éticos, estéticos, políticos, culturais na formação de professores a modalidade da Educação a Distância. Nesses ambientes, EaD, Educação Online, TICs há a inclusão tecnológica formar os licenciados em Pedagogia, futuros profissionais da educação, para atuarem e enfrentarem os desafios da construção de uma educação humanizadora e emancipatória,

Destaca-se uma lacuna: a ausência da reflexão sobre a Educação Estética, nos processos formativos no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. É imprescindível saber o componente estético, nos processos formativos, em função da percepção diante da manifestação de encantamento ou desencantamento dos alunos e professores, que estão inseridos no processo de ensino/aprendizagem/formação, no espaço da

Educação a Distância. A reflexão sobre as manifestações de prazer ou desprazer é um caminho de consciência crítica do homem, como modo de liberdade e autonomia, como sujeito de seu destino.

Nesse sentido, o papel da experiência estética e experiência epistemológica, conduzem os procedimentos didáticos. No decorrer do processo formativo é fundamental e constitui-se em processos auto formativos. Independentemente dos processos e dos fins da própria formação, a auto formação é tarefa que se desenvolve, por meio de uma ação, com propósitos definidos.

A experiência artística tradicionalmente instaura-se na experiência da vida, inserida na relação do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A experiência da arte como experiência da vida é fonte original da experiência estética. Caso não se leve em consideração essa experiência do sensível, corre-se o risco de esvaziamento do sentido do humano nas práticas formativas.

A arte educa o olhar. A que, na realidade, evocaria sensações catárticas, tem um efeito formador e transformador, na tomada de consciência dos aspectos constituintes da identidade e subjetividade do sujeito singular e coletivo. Educação Estética tem a arte como objeto, não apenas contemplativo. A arte de formar, de formar-se e de auto formação constitui-se em faces de um processo de aprendizagem e transformação.

Merleau-Ponty (2006) mostra que, no ato da percepção, os sentidos se comunicam no interior do corpo humano, articulados dentro de um sistema sinestésico. O olhar, então, vê, toca, cheira e saboreia. Por sua vez, em um movimento de reciprocidade, o mundo se oferece ao olhar, englobando o sujeito.

A experiência estética assemelha-se à epifania. Há o surgimento de algo que nos escapa. A experiência é algo presente na memória. Trata-se da capacidade de trazer à lembrança algo esquecido. A experiência estética é o desvendamento de algo escondido. Trata-se da possibilidade de trazer à luz, algo do exterior que se internaliza no interior do sujeito.

Para o filósofo, a visão é espelho ou concentração do universo. A mesma coisa está lá no coração do mundo e cá no coração da visão. As coisas e o meu corpo são feitos do mesmo estofo. A sua visão se faz de alguma maneira nelas, ou ainda, que a manifesta visibilidade delas se reforce nele por meio de uma visibilidade secreta.

A memória tem relação com a comunicação que se estabelece tanto nas relações com o mundo natural, o sensível como nas relações de intersubjetividade e nas relações sociais.

Há uma dimensão estética da formação de si. Ela se dá no olhar, porque o olhar se encontra no território do sensível, onde o sujeito e o objeto se entrelaçam. "Olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si" (CHAUÍ, 1988, p. 17).

De acordo com Perissé (2009) e com Ostetto e Leite (2005), a formação estética demanda uma educação nos espaços da arte, como os museus. Trata-se de espaços de presença da arte viva, de contemplar, de admirar, de valorizar a obra. Trata-se de um momento de diálogo, de correr riscos de se ver seduzido, são encontros com a dimensão pedagógica da fruição estética, como entende Ostrower (2001).

Todorov *apud* Perissé (2009) diz que a literatura corre risco quando é utilizada como pretexto para compreender o texto como texto, não sobre o que o texto provocou em nós, esse foco é o caminho que amplia nossa percepção da realidade. Ele propõe ter aulas existenciais com Shakespeare (1564-1616), com Sófocles (496-405 a. C), com Baudelaire (1821-1867), com Balzac (1799-1850), com Dostoievski (1821-1881) e com Proust. Perissé (2009) sugere que se amplie a proposta para que haja aulas existenciais com outros artistas: músicos, pintores, escultores, atores, etc. (PERISSÉ, 2009, p.36)

A mídia criativa e humanizadora é possível. Segundo Bernardes (2010), a dimensão estética do contexto da sala de aula virtual é tradicional, quando o professor cria uma maneira de apresentar um tema. A criação pode estar na forma de apresentação: por exemplo, uma narrativa, em forma de fotonovela ou vídeo. Isso impõe uma reflexão sobre o sentido da vida do professor

contemporâneo, com o significado de: “aproximar das reflexões sobre o profissional do cinema, jornalismo ou TV, que, diante de determinada situação precisa decidir entre fazer um documentário, uma entrevista, um musical, uma novela, uma simulação. Essa é hora de deixar o pensamento fluir”(BERNARDES, 2010, p.198-199)

Portanto, a formação estética, nos espaços de arte, é uma experiência humanizadora, tantos nos espaços presenciais como à distância. Ela contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do amadurecimento pessoal.

CAPÍTULO 3

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÂO HERMENÊUTICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo tem, como tema, a formação inicial de professores para as séries iniciais da Educação, na modalidade Educação a Distância, no contexto da Universidade de Santo Amaro – UNISA Digital. Busca-se, aqui, compreender os elementos do Projeto Político Pedagógico, para a reflexão sobre a presença da Educação Estética. Trata-se da arte de ensinar, aprender e formar, consubstanciada nos sentidos, sensível e sensibilidade que configuram o desenvolvimento de autonomia e emancipação, como possibilidade de intervenção dos sujeitos por via da Estética.

A Universidade de Santo Amaro- UNISA, foi fundada em 1968, é uma associação civil de ensino superior de direito privado, sem fins lucrativos, mantida pelas Obras Sociais Educacionais da Luz – OSEL, com sede na cidade de São Paulo. Gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-científica e disciplinar é regida por seu Estatuto Social, pelos Regimentos Geral e específico de suas subseções além de, obviamente, pela Legislação Federal.

A Instituição traz, como princípios organizacionais, descritos no artigo 4º do capítulo II de seu Estatuto:

> I - a preservação da liberdade de pensamento, de ensino, da pesquisa e da divulgação da cultura e da arte, com ênfase nos direitos fundamentais do homem;
> II - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> III - a garantia do padrão de qualidade e valorização do profissional da educação;
> IV - a unidade de patrimônio e administração;

> V - a estrutura orgânica com base em Curso, vinculado à administração superior;
> VI - a unidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
> VII - a racionalização de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
> VIII - a universalidade de campos, pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações a uma ou mais áreas técnico-profissionais;
> IX - a flexibilidade de métodos e critérios, com vistas ao melhor aproveitamento das diferenças individuais dos alunos, das peculiaridades locais e regionais, e das possibilidades de combinações de conhecimento para novos cursos, programas de pesquisa e atividades de extensão;
> X - promover o desenvolvimento integral do homem, mediante proposta de uma educação voltada para aspectos formativos, culturais, econômicos, morais, sociais e princípios cristãos; e
> XI - pautar a filosofia da Universidade pela convicção na educação como resposta para solucionar os grandes problemas que afligem a humanidade. (UNISA, 2008, p. 2)

Como finalidades, o Estatuto da UNISA apresenta:

> I - fomentar a regionalização de sua atuação, através do oferecimento de atividades em áreas de ensino e pesquisa, com o objetivo de assegurar melhor integração do ser humano na sociedade em que vive, proporcionando-lhe os instrumentos adequados para entender e participar na resolução de seus problemas, de acordo com as exigências do meio socioeconômico;
> II - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> III - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a

> participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> IV - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> V - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> VI - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
>
> VII - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e
>
> VIII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (UNISA, 2008, p. 3)

A UNISA possui 3 campi, sendo todos localizados na Zona Sul da cidade de São Paulo, as unidades I e II encontram-se em Santo Amaro e a unidade III fica na cidade Dutra.

A UNISA é composta por seus Cursos na modalidade presencial e Educação a Distância, por sua unidade de Pesquisa, Ensino e Extensão. A estrutura universitária está dividida em Administração Superior e Acadêmica. A primeira subdivide-se em Chancelaria, Reitoria e Colegiados Superiores; enquanto a segunda, em Administração dos Cursos e dos *Campi*.

A sede do Portal UNISA Digital fica no Campus II, na zona sul da cidade de São Paulo, juntamente, com os estúdios de transmissão de aulas via satélite ao vivo, Internet, material impresso e de outros recursos midiáticos, agrega

recursos tecnológicos avançados com experiência acadêmica, utiliza-se de vários formatos de mídias, a fim de romper barreiras de tempo e espaço, e fronteiras ao levar a Universidade para todo o território nacional.

A UNISA Digital, EaD, atende aproximadamente a 20.000 alunos, sendo que, no encerramento do terceiro trimestre de 2011, com 5.000 alunos no Curso de Pedagogia, curso este que conta com o maior numero de alunos.

A UNISA Digital possui 53 polos no Brasil. Assim, transpõe distâncias. Os Polos de Apoio Presencial são espaços de atendimento aos alunos dos cursos à distância, localizados em diferentes cidades do território nacional, que dispõem de laboratórios de informática e salas para acompanhamento das aulas via satélite, nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo.[6]

Os objetivos do Portal UNISA Digital são:

> implantar, implementar, desenvolver e avaliar cursos que visem ao desenvolvimento da produção e disseminação da Educação a Distância;
> Promover, pela Internet e por satélite, ações para a comunidade, com programas nas áreas de formação, desenvolvimento pessoal e organizacional;
> Ofertar Educação na modalidade a Distância através de diferentes metodologias e técnicas, recursos e meios coerentes e pertinentes à sua natureza e especificidade;
> Ampliar, através de programas e cursos a distância, o acesso à informação, à formação acadêmica, à qualificação e requalificação profissional, rompendo barreiras de tempo e espaço.

---

[6] Os endereços dos polos presenciais encontram-se no Anexo.

Em analogia, o projeto político pedagógico é uma bússola, que indica uma direção à fundamentação teórica das concepções filosóficas, sociológicas e pedagógicas que sustentam as práticas de ação-reflexão-ação. Sendo alimentado pelas trocas de experiências e pelas aspirações e perspectivas da comunidade escolar.

3.1 O entendimento do Projeto Político Pedagógico: uma abordagem hermenêutica

O projeto político-pedagógico se constitui de um documento fundamental à compreensão do fenômeno educativo. É nesse documento que encontramos a legitimidade das ações coletivas, quando construído, a partir da interação de todos os envolvidos com a Instituição de Ensino, possivelmente, abrolharão melhores ações de planejamento, execução e avaliação dos objetivos propostos.

De acordo com Sobrinho (*apud* Padilha, 2000), o planejamento constitui-se essencial nas atividades humanas, sejam as cotidianas, sejam no âmbito escolar. Por vezes, é considerado como um processo realizado para equilibrar os meios e fins e melhorar o funcionamento da escola. O planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica.

Para Vasconcellos (1995), o Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

É por dentro da perspectiva Fenomenológica-Hermenêutica que a investigação caminha com o objetivo de compreender o Projeto Político Pedagógico, como política institucional de formação de professores. O espaço da concretização da utopia possível de formar os licenciados em Pedagogia, na EaD, possibilita uma educação humanizadora, pela via da estética, como o

desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos participantes. Na construção coletiva do projeto, houve um horizonte: a intervenção sobre as práticas, em sala de aula, realizadas no espaço presencial ou digital. É necessário que sejam efetivas pelos sujeitos as mudanças de forma consciente, as ações consubstanciadas a partir de construção de saberes e dos conhecimentos científicos advindos da experiência do espaço online.

Coelho (1996) infere que um projeto de educação, nessa ótica, requer a prática do trabalho coletivo e a ousadia de inventar, de produzir o próprio caminho. Seria um trabalho coletivo que, segundo Kosik (1976), se fundamenta na visão da totalidade concreta, enquanto todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação.

Na perspectiva do paradigma da complexidade, em Morin (2001) a totalidade não é a soma das partes, mas é uma rede de inter-relações e correlações, em movimento de estruturação e desestruturação (continuidade e ruptura). Nesse movimento, ser humano e mundo se constroem histórica e reciprocamente, portanto, nada está acabado; tudo está em movimento e em construção a partir da experiência.

Considerar o projeto pedagógico, no contexto de uma instituição universitária, com base na vertente histórico-social, significa compreender e interpretar, como é possível garantir a articulação entre docentes, alunos e servidores atendendo às finalidades da universidade de possibilitar uma experiência humana dos sujeitos, envolvidos, nessa construção coletiva, como forma de romper e superar a alienação e fragmentação dos sujeitos que vêm sendo construída historicamente materializada na cultura escolar, na perspectiva da Educação Bancária.

Segundo Van Manen (1990), a fenomenologia tem como objetivo entender, com profundidade, a natureza, o sentido das nossas experiências de vida, mas difere de outras ciências, no que diz respeito à classificação ou à abstração das formas pelas quais se vivem experiências no mundo. Ela tem como objetivo descrever as experiências vividas, buscando sua essência, aquilo que nos permite identificá-las como tal.

Segundo o autor, a fenomenologia não nos oferece a possibilidade de uma efetiva teoria com a qual possamos explicar e/ou controlar o mundo; mas, antes disso, ela nos oferece a possibilidade de *insights* plausíveis que nos permitem um contato mais direto com o mundo.

A compreensão filosófica hermenêutica, na perspectiva de Gadamer (2000, p. 23), define a interpretação como a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo. Para o autor, compreender não é estar de acordo com o que ou com quem se compreende, significa, antes, pensar e ponderar o que o outro pensa.

O procedimento hermenêutico, para Gadamer (1983), pode contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo.

A interpretação de uma experiência de vida, que possibilita o "nosso horizonte do mundo" (GADAMER, 2000, p. 23), também possibilita o autoconhecimento, por ser formada por interpretações únicas, pois, apesar de várias pessoas poderem passar pela mesma experiência, o significado que cada uma vai atribuir a ela é único.

Herman (2002) explica que a associação dessas duas vertentes (hermenêutica e fenomenologia) foi, primeiramente, proposta por Heidegger que, na tentativa de ultrapassar as concepções de ser da filosofia ocidental, buscou por uma hermenêutica que fizesse uma investigação sistemática da questão do ser. Partindo da historicidade e da temporalidade do ser, reconhecendo que a facticidade era mais importante do que a consciência, criou um método chamado hermenêutica fenomenológica.

Essa proposta se dispunha a lidar com a interpretação como fenômeno, ou seja, a meta é a interpretação.

Ricoeur, por sua vez, propõe essa função, atribuindo-lhe os nomes, pragmático e exploratório, de fenomenologia hermenêutica, designando-a como uma "investigação orientada em um sentido positivo" (RICOUER, 2002, p. 53). Ele estabelece que, de um lado, a fenomenologia continua sendo o pressuposto insuperável da hermenêutica e, por outro, que a fenomenologia não pode

executar seu programa de constituição sem se constituir em interpretação da vida do ser, como ressalta:

> mais que uma simples oposição, o que se dá entre fonomenologia e hermenêutica é uma interdependência que é importante explicitar. Esta dependência pode ser percebida tanto a partir de uma como de outra. Por um lado, a hermenêutica se constrói sobre a base da fenomenologia e, assim, conserva aquilo do qual, não obstante, se distancia: a fenomenologia segue o pressuposto insuperável da hermenêutica. Por outro lado, a fenomenologia não pode ser constituir sem um pressuposto hermenêutico. (RICOUER 1986, p. 2002)[7]

Van Manen (1990) afirma que a visão não é, unicamente, o olhar para a hermenêutica, como o fenômeno (Heidegger), nem buscar um sentido para um fenômeno por meio da interpretação (Ricoeur), mas sim a união das duas em igual medida.

Van Manen, (1990) diz que a abordagem hermenêutico-fenomenológica busca, a um só tempo, descrever experiências vividas e trazer à luz os significados de uma experiência ou de um fenômeno, revelado, dessa forma, em sua natureza, em sua essência.

Salienta Van Manen (1990, p.25) que toda descrição é, em última análise, uma interpretação, propondo assim a junção de duas linhas de investigação: a da Fenomenologia, que visa à descrição das qualidades estruturais de um fenômeno, à da Hermenêutica, que visa à interpretação por meio de textos, pois estes materializam as experiências e permitem revisitar os fenômenos vividos, buscando um aprofundamento dos significados.

---

[7] Todas as citações de textos em outras línguas, sem publicação em português, foram realizadas por mim. Os textos originais serão colocados em nota: *más que una simple oposición, la que se da entre fenomenología y hermenéutica es una interdependencia que es importante explicitar. Esta dependencia puede percibirse tanto a partir de una como de otra. Por una parte, la hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología y así conserva aquello de lo cual no obstante se aleja: la fenomenología sigue el presupuesto insuperable de la hermenéutica. Por otra parte, la fenomenología no pude constituirse sin un presupuesto hermenéutico*.

Resumindo tal junção, Van Manen (1990) afirma que:

> A Hermenêutica fenomenológica tenta estar atenta para ambos os termos de sua metodologia: é uma metodologia descritiva (fenomenológica) porque quer estar atenta a como as coisas aparecem, quer deixar que as coisas falem por si só. È uma metodologia interpretativa (hermenêutica), pois alega que não há coisas não interpretáveis. A contradição implícita pode ser resolvida se um reconhece que os "fatos" (fenomenológicos) da experiência vivida já são significativamente (hermeneuticamente) experientes. Além disso, mesmo os "fatos" vividos ou as experiências precisam ser capturados na língua (o texto de ciência humana) é inevitável um processo interpretativo. (VAN MADEN, 1990, p. 180)[8]

A abordagem hermenêutico-fenomenológica interessa-se pela experiência humana como a encontramos, em suas mais variadas formas. Ela encontra o seu ponto de partida numa situação da vivência humana que, para efeito de descrição e interpretação, funciona como um exemplar único, principal dos significados dos quais essa situação está embebida (MANEN, 1990).

Segundo Van Manen (1990), a orientação hermenêutico-fenomenológica enfatiza a reflexão e a interpretação dos fenômenos vividos, é uma experiência vivida, de atribuições de significados quando nos relacionamos com o mundo. Essa reflexão sobre a experiência se transforma em nova experiência, geradora de novos significados.

Kozikoski (2007) explica que, para poder descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana, tanto Ricoeur (1986; 2002) como Van

---

[8] *it is an interpretative (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) "facts" of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the "facts" of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitable an interpretive process*.

Manen (1990) destacam a importância de sua textualização. Contudo, os autores apresentam diferenças quanto à referência dessa textualização.

Ricoeur (2002) define a textualização como forma de capturar e registrar as experiências para possíveis releituras e reinterpretações, preocupado com a garantia da fixação do momento vivido. O autor comenta que o que é verbalizado acontece e desaparece; é fugaz. Por isso, textualizar uma experiência serve para registrar, no papel, acontecimentos vividos e que são marcados para futuras visitas e interpretações.

Sendo assim, Kozikoski (2007) afirma que a escrita nos permite a reflexão e o distanciamento necessários para deixarmos de lado nossos pensamentos e olharmos novamente para o texto com mais objetividade.

Como sugere Ong *apud* Van Manen:

> Escrever envolve uma reflexão textual no sentido de separar e confrontar-nos com o que sabemos, nos distanciar do mundo real, descontextualizar nossas preocupações ponderadas da ação imediata, abstraindo e objetivando nossos entendimentos vividos dos nossos envolvimentos concretos. (Ong, *apud* Van Manen, 1982, p. 129)[9]

Neste estudo, interpretam-se os aspectos estéticos que contribuem para a formação do professor de Educação Infantil e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como, abordam-se as questões éticas, presentes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNISA Digital, Universidade de Santo Amaro.

Toda interpretação submete-se à subjetividade do intérprete. Do ponto de vista de Contreras (2000) a subjetividade, como paradigma alternativo para um entendimento mais profundo do contexto educacional, valoriza as

---

[9] *Writing involves a textual reflection in the sense of separating and confronting ourselves with what we know, distancing ourselves from the lifeworld, decontextualizing our thoughtful preoccupations from immediate action, abstracting and objectifying our lived understandings from our concrete involvements*

experiências do aprendiz-docente, do professor e do formador, no seu contexto profissional e de pesquisa.

Peshkin (1982) salienta que a subjetividade permeia o processo de investigação e que o pesquisador, uma vez consciente de suas orientações subjetivas, pode desenvolver qualidades que lhe permitem filtrar, moldar, bloquear, transformar e interpretar significados.

Van Manen (1990) afirma que, nas ciências humanas, objetividade e subjetividade não são categorias mutuamente exclusivas, ambas encontram seus significados e significâncias na relação que o pesquisador estabelece com o seu objeto de pesquisa.

Interpretar, diz Heidegger (1995), não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades na compreensão.

Já Dilthey (1994) afirma que não basta levar em conta o contexto sócio histórico e o contexto social para chegar ao entendimento. Entender envolve reviver e recriar as experiências vividas. Nesse ir e vir, do texto para o mundo, é que o interprete pode chegar ao entendimento. Esse processo circular evita que o texto tenha um único entendimento e um objetivo científico.

Heidegger (2002) amplia a noção de círculo sugerida por Dilthey (1994) para a de um *círculo hermenêutico ontológico*, afirmando que, para entender algo, é preciso ter um conhecimento ontológico prévio.

Heidegger (2002) afirma que a estrutura da pré-compreensão deriva da temporalidade e traz consigo a questão do *círculo hermenêutico*, presente em toda a interpretação.

Heidegger (2002) mostra também o equívoco que existe em acreditar que o círculo seria sempre vicioso, comentando que:

> O decisivo não é sair do círculo mas entrar de modo adequado. Esse círculo da compreensão não é um cerco em que se pudesse movimentar qualquer tipo de conhecimento. Ele exprime a estrutura-prévia existencial, a própria do ser-ai. O

> círculo não deve ser rebaixado a um defeito perverso, mesmo que apenas tolerado. Nele se esconde a possibilidade positiva do conhecimento mais originário que decerto só pode ser apreendida de modo autêntico se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é não se deixar guiar, na posição prévia, visão prévia e concepção prévia, por conceitos ingênuos e “chute”. (HEIDEGGER, 2002, p. 210)

Ricoeur (2002) acredita que a interpretação se dá em um círculo que vai do achar, do supor, do compreender, característico das ciências humanas, até o validar, o explicar, que é característico das ciências naturais e vice-versa. Esse é o círculo hermenêutico, que tem duas vias: uma parte da subjetividade para buscar a objetividade; e a outra parte da objetividade para buscar a subjetividade.

Van Manen (1990) utilizando o conceito de círculo hermenêutico, mas objetivando convalidar as interpretações da abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, faz uso do termo *ciclo de validação* da investigação.

Neste sentido, Freire (2000) interpreta que o ciclo de validação se operacionaliza pelo constante retorno aos textos, interpretando-os, buscando recorrências e fazendo reformulações para, dessa forma, embasar a subjetividade inerente à abordagem; legitimar as interpretações e, assim, obter um entendimento maior sobre o fenômeno e sua essência, identificada pelos temas que o estruturam.

Van Manen (1990) utiliza o termo “tema” como, palavra ou expressão que permitem a identificação da estrutura essencial do fenômeno. O autor sugere que se parta da identificação de unidades de significado para se chegar ao(s) tema(s).

O autor observa:

> O ponto é que nenhuma formulação conceitual ou única instrução pode possivelmente capturar o mistério total desta

> experiência. Assim, um tema fenomenológico é muito menos uma declaração singular (conceito ou categoria como "decisão", ou compromisso") que uma descrição mais completa da estrutura de uma experiência viva. Como tal, uma frase dita temática não faz justiça à plenitude da vida de um fenômeno. Uma frase temática apenas serve para apontar, a alusão a dica e aspecto do fenômeno. (VAN MANEN, 1990, p. 92)[10]

Nesse sentido, Gadotti (2004) sugere que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente, compreender o desafio de educar na contemporaneidade.

Quando a Internet é o foco de irradiação de informação, conhecimento e troca de mensagens entre as pessoas, ao redor do mundo, caracteriza o momento sócio histórico vivenciado pelo homem, atualmente, uma cultura de massa centralizadora, massiva e fechada. Isso encaminha o homem para um novo cenário de cultura, agora aberta e colaborativa, o desafio contemporâneo de educar e formar para a responsabilidade, diante do apelo da informação e da cultura massificada, proporcionada pela indústria cultural.

O sujeito é que interpreta e dá sentido ao texto, a partir do contexto histórico, na abordagem do enfoque fenomenológico-hermenêutico. Há a busca da investigação do mundo pessoal das experiências.

Ao levar em consideração o contexto histórico, para Gadamer (1998) e Heidegger (2002), a hermenêutica recupera o sentido do objeto de estudo. O sujeito interpretativo não pode prescindir de sua história. Esta é condição essencial para a procura da verdade. Toma-se a realidade social, como se

---

[10] *The point is that no conceptual formulation or single statement can possibly capture the full mystery of this experience, So a phenomenological theme is much less a singular statement (concept or category such as “decision”, “vow” or commitment”) than a fuller description of the structure of a lived experience. As such, a so-called thematic phrase does not do justice to the fullness of the life of a phenomenon. A thematic phrase only serves to point at, to allude to, or to hint at, and aspect of the phenomenon*.

fosse um texto a ser analisado e interpretado, levando em consideração o contexto histórico.

De acordo com Gadamer (1998; 2000), a hermenêutica fundamenta o olhar, no interior do concreto da interpretação do Projeto Político Pedagógico. Portanto, somente no ato interpretativo é que se configura o significado da estética. Para que se concretize a interpretação, pressupõe-se a pré-compreensão, que é pressuposta pela compreensão hermenêutica. O pesquisador exerce a função de dar sentido à intenção dos autores.

3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNISA Digital

O Portal UNISA Digital - da Universidade de Santo Amaro-, modalidade de Educação a Distância, credenciada pelo MEC, Parecer CES/CNE nº 075/2005 Portaria nº 1.176/05 de 8/4/2005, publicada em 11/4/2005, oferece cursos e programas, de graduação, na Educação Superior, em diferentes áreas do conhecimento.

A EaD tem um público alvo: ela é oferecida a alunos que ainda não são graduados e deseja sê-lo e, ainda, aos alunos já graduados, que desejem cursar outras graduações, na modalidade de Educação a Distância. A graduação à distância pode ser realizada por qualquer pessoa que tenha o Ensino Médio, mediante vestibular e, no caso dos cursos de graduação, funciona como no presencial, inclusive com a mesma carga horária.

O Portal UNISA Digital oferece cursos na modalidade de Educação a Distância. Tais cursos estruturam-se em módulos trimestrais, com o objetivo de proporcionar ao aluno maior flexibilidade e permitir a interdisciplinaridade. Em cada módulo, há disciplinas definidas pelo projeto pedagógico do curso, sendo que o aluno pode ingressar até no quarto módulo. A integralização do curso se dá quando o aluno completa o total de disciplinas, atividades e estágios previstos no projeto pedagógico. O período de integralização do curso é de 8 anos para os bacharelados, com exceção para o Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, o período é de 6 anos, também de 6 anos para as Licenciaturas, entre as quais, o curso de Pedagogia, objeto deste estudo. A

duração é de 4 anos para os Cursos Tecnológicos, exceto para o curso de Segurança do Trabalho, para o qual são necessários 5 anos.

O desempenho escolar é verificado por disciplina, avaliando-se a assiduidade e aproveitamento de estudo, por meio de prova presencial e de demais atividades programadas. O resultado da avaliação é computado em uma nota única, composta pela somatória dos valores obtidos pela realização das atividades propostas (40% do total da nota única) e do valor obtido pela realização da prova presencial.

Os alunos ingressantes nos cursos da UNISA têm acesso às Normas e Instruções Acadêmicas, nas quais constam diversas informações sobre a vida escolar do aluno, além das informações relacionadas acima.

Projeto significa: previsão, predição, predisposição, plano, ordenação, predeterminação etc.. Significa ainda o modo de ser ou de agir, próprio de quem recorre a possibilidades. Na filosofia existencialista, projeto é a maneira de ser constitutiva do homem ou, como diz Heidegger, sua “constituição ontológica existencial”. Todo projetar-se, por antecipar possibilidades de fato, incide sempre no fato e não vai além: de tal modo que a máxima do homem que se projeta é “Sê o que és” (ABBAGNANO, 2000, p. 942).

Projeto político pedagógico significa aquilo que se planeja, aquilo que se tem a intenção de fazer. Lança-se para diante, com base no que se tem, antevendo um futuro diferente do presente. Um barco sem bússola é um barco desgovernado no meio do oceano. Toda direção é sempre intencional. Nesse sentido, o posicionamento do político é o compromisso com a formação do cidadão para uma sociedade democrática.

Batista (2010) afirma que o político e o pedagógico são indissociáveis, de maneira que o projeto político-pedagógico deve ser considerado um processo constante de discussão e reflexão dos problemas vivenciados pelas instituições.

Cabe à equipe gestora, a tarefa de criar mecanismos e condições favoráveis, para envolver a todos na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. O grau da autonomia da escola é percebido na

capacidade de dar respostas, a partir da reavaliação de seu projeto político-pedagógico.

A possibilidade da efetivação da intencionalidade da democracia está na dimensão pedagógica. Ela pressupõe, no interior da escola, a aprendizagem do exercício da participação, da responsabilidade, do compromisso crítico e criativo. Ela ainda direciona as ações educativas e necessárias às escolas, para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Os objetivos do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia são assim estabelecidos:

> para que a expansão da formação de educadores se concretize em ações, a parceria com os Polos e a modalidade a distância - uso da Internet e das tecnologias da informação e comunicação entre outros recursos midiáticos - apresentam-se como meios para a superação das barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da UNISA, dispõe de parceiros que comungam dos mesmos objetivos, além de recursos tecnológicos e aporte didático-pedagógico, entre questões não menos importantes como a qualificação de seus docentes e o suporte teórico-metodológico, necessários ao desenvolvimento e implementação deste projeto pedagógico e alcance de seus objetivos. (UNISA, 2010, p. 9)

A Internet no Projeto Político Pedagógico é:

> ambiente utilizado por meio do Portal UNISA para publicação e disponibilização dos conteúdos das disciplinas, material de apoio, atividades, propostas de trabalho, comunicados, informações diversas que possibilitam a interação professor-orientador/aluno, aluno/aluno e aluno/instituição. Ainda, o uso da Internet colabora para o aprofundamento e apresentação contextualizada de conhecimentos, troca de informações e acompanhamento dos professores-tutores e/ou assistentes na aprendizagem dos alunos, necessários ao processo de construção e (re) construção do conhecimento. (UNISA, 2010, p. 20)

A ambientação dos encontros online acontecem:

> antes de iniciar o programa do curso há o período de ambientação, quando professores-tutores e técnicos oferecem o suporte necessário à utilização do ambiente virtual. No ato da matrícula, o aluno recebe seu login e senha pessoal para acesso ao Portal Unisa. Neste local, terá informações pertinentes ao período de ambientação de modo a adquirir familiaridade com a ferramenta a ser utilizada no decorrer do curso. Neste período, o aluno pode contar com toda a equipe além dos professores-tutores. (UNISA, 2010, p. 18)

A estrutura do ambiente de aprendizagem virtual de acordo com o PPP disponibiliza para o aluno:

> uma apostila, que pode ser impressa e manuseada, com o texto básico acerca dos conteúdos da disciplina, de acordo com a ementa, elaborado pelo professor-tutor, a ser explorado no decorrer do módulo. O aluno tem, também, acesso ao plano de ensino, podendo tomar ciência dos objetivos gerais e específicos, dos conteúdos, estratégias e avaliação, bem como das bibliografias básica e complementar utilizadas como suporte para o desenvolvimento dos conteúdos. (UNISA, 2010, p. 21)

As aulas na Web são estruturadas de modo que:

> Os conhecimentos são organizados e disponibilizados para os alunos por meio das aulas WEB, no qual os professores gravam suas explicações. Além disso, textos complementares são colocados no Material de Apoio, no Portal Unisa, que ilustram e aprofundam as questões tratadas no assunto principal. A estrutura do conjunto das aulas na WEB de uma disciplina é composta de: • Apresentação geral – resumo dos conhecimentos da disciplina que será trabalhada;• Objetivos gerais e específicos

> – apresentação dos objetivos da disciplina;• Como estudar – orientação sobre como estudar;• Apresentação de professores – pequena apresentação autobiográfica do coordenador, professor tutor e professores assistentes. • Os conteúdos das disciplinas são:Auto-explicativos – apresentam conceitos e informações que detalham os principais aspectos dos conhecimentos centrais. Integrados – associam os conceitos e informações principais dos conteúdos a espaços digitais externos que articulados com novas visões sobre o mesmo assunto, possibilitam o confronto, a interdisciplinaridade a complementariedade dos conhecimentos estudados. Ilustrativos – contêm gráficos, animações, desenhos, fluxogramas, tabelas entre outros recursos visuais que ilustram e propiciam a interatividade conteúdo/aluno sobre o que está sendo apresentado. Auto-complementares – contêm indicações de livros, filmes, revistas, artigos, sites, bibliotecas virtuais que complementam o conteúdo principal e favorecem o aprendizado do aluno. (UNISA, 2010, p. 21)

A EaD ocorre em tempos e espaços distintos, vinculados a contextos e situações específicas, por via Internet, utilizando o recurso Web 2.0 e via satélite. As aulas Web 2.0 e Via Satélite são, na modalidade de Educação a Distância, meios diferentes utilizados para a disponibilização de conteúdos e informações escritas, gravadas por professores, com apresentação de textos resumidos, esquemas de informações, imagens gráficas, cenas de filmes, entrevistas com personalidades e outros recursos, que garantem maior dinamicidade e ênfase às exposições de conhecimentos feitas pelos professores.

Cabe salientar que uma vez que se utilizem os recursos da Web 2.0, em ambientes virtuais de aprendizagem, em cursos presenciais ou à distância, isso se caracteriza como Educação online, devido à possibilidade de interação e diálogo.

De acordo com a concepção online de educação:

> uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar. (...) pois pode ocorrer totalmente no presencial, no semi-presencial ou a distância e sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2004, p. 47)

A mediação do ensino e aprendizagem é, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, realizada por Professores-tutores, Assessores Pedagógicos, técnicos que assumem funções específicas diante das potencializações dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs):

> • Assessores Pedagógicos e Técnicos da UNISA DIGITAL: são responsáveis por cursos de aperfeiçoamento (para as Equipes dos Pólos e Professores da UNISA) e sua transmissão por satélite, quando for o caso; atendimento aos Pólos e interlocução com a Coordenação do Curso;
> • Equipe do Laboratório Multimídia: são responsáveis pelo treinamento e apoio aos professores na elaboração das aulas WEB (parte técnica), publicação desses materiais e liberação dos acessos para alunos e docentes;
> • Técnicos de Rádio e TV: são responsáveis pela edição de matérias e/ou outros recursos que os Professores solicitarem para utilização em suas aulas, difusão de imagens, transmissão das aulas via satélite; organização, preparação e cuidados com todo o equipamento do Estúdio de TV;
> • Professores do Curso de Pedagogia: tutores responsáveis pela preparação de todo o material (apostila, aulas WEB, atividades, aulas etc. de uma (ou mais) disciplina(s). Respondem os e-mails, Fóruns, colocam informes no Mural, esclarecem as dúvidas dos alunos, corrigem todas as atividades ou, quando estas forem muitas e dependendo do nº de alunos, orientam a correção de parte delas, por Professor(es) Assistente(s), entre outras demandas.

> • Técnicos do Setor de Tecnologia da Informação: são responsáveis pela elaboração e implementação da plataforma WEB e as ferramentas necessárias para utilização por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, vida acadêmica e outros, bem como o treinamento e uso dessas ferramentas;
> • Profissionais do Setor de Vida Acadêmica: são responsáveis pelo trâmite de tudo o que se refere à vida acadêmica dos alunos desde a efetivação de sua matrícula até a colação de grau, em parceria com a Direção Acadêmica, Assessoria Pedagógica, Setor de Tecnologia da Informação, Setor Financeiro e Coordenação do Curso. (UNISA, 2010, p. 21)

Além disso, a plataforma, disponibiliza a TV UNISA, "meio que possibilita a gravação de aulas e sua apresentação, ao vivo, e/ou gravada, em DVD (quando necessário), a serem assistidas pelos alunos nos encontros presenciais" (UNISA, 2010, p.17).

É possível perceber, por meio das diretrizes do Projeto Político Pedagógico, a movimentação na EaD, citada por Almeida (2003), que usa de recursos tecnológicos (*softwares*), Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), leva ao diálogo entre professores-tutores e profissionais de *design,* programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EaD. Esse movimento impulsiona a criação, gerenciamento do ambiente de aprendizagem virtual, saber o manuseio dos recursos disponíveis pelas TICs, traz a preocupação com a formação e formação de formadores para atuarem em ambiente digital e à distância.

Destaca-se, desse quadro, o saber, o manuseio e o sentido das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Há uma distinção entre Informação e Comunicação. A comunicação consiste na interação entre subjetividades, em tempo real. Já a Informação não proporciona essa interação. Assim, Medeiros (2005, p.157) adverte-nos que embora o rádio e a televisão são chamados de meios de comunicação, na verdade eles são meios de informação, por não exigir uma interatividade com o outro. O telefone e a Internet permitem comunicação, exigem a participação do outro em tempo real.

”Aqui, comunicação e transporte coincidem: via telefone há tele transporte da voz, via internet há tele transporte da imagem em movimento e voz” (MEDEIROS, 2005, p.157).

De acordo com Eco (1997, p. 313), o rádio, a televisão, o cinema não são capazes de comunicação, incapazes de fundar a interlocução. Para que seja considerada comunicação, é necessário: “duas subjetividades capazes de serem responsáveis por seus gestos e palavras. Daí uma enormidade de sujeitos semi-incapazes de palavras, quase-incapazes de serem responsáveis por seus atos” (MEDEIROS, 2005, p.160).

De acordo com Stiègler (apud Medeiros, 2005) ainda que o rádio, televisão cinema se considerem interativos, eles são lugares de informação e são formadores de consciência, mas não são capazes de comunicação.

> [...] Esta coincidência do fluxo da consciência com aquele de seu objeto permite a adoção do tempo do objeto pelo tempo da consciência. A partir daí, essa consciência pode viver seu tempo por procuração, no tempo dos objetos difundidos pelas mídias de massa. Disso resulta que o tempo das consciências, que se sincroniza e se homogeneíza simultaneamente, se tornou a matéria- prima das indústrias da comunicação, pois aquilo que essas indústrias vendem não são programas, mas audiências para telas publicitárias. Os programas servem apenas para atrair as consciências a vender. (STIÉGLER, *apud* MEDEIROS, 2005, p.159)

A webconferência, a teleconferência, os softwares são capazes de comunicação, pois são transmissores em tempo real de imagens e texto. Há a permissão do diálogo entre os participantes, o diálogo é interativo, é na própria interação com o outro e outros que ocorre o aprender, refazer e fazer o discurso e reflexões, no dito, no não-dito, no que não será dito, a isso é comunicação, diz Medeiros (2005, p.161).

> A interação digital comprometida com a reflexão do professor em formação, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional; a atribuição de significado ao objeto de conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre os conceitos trabalhados no curso de formação e as experiências do cotidiano da escola. (PESCE, 2005, p. 111)

A autora reafirma a utilização das TICs, na sua função de comunicação, a partir de sua experiência como formadora no PEC/PUCSP, sendo o diálogo um elemento basilar da interação digital, entre o formador e o professor em formação, todos são participantes de um processo de aprendizagem colaborativa, de construção de saberes e produção de conhecimento científico, elementos que caracterizam a Educação e a formação Online.

Pesce (2004) afirma que a utilização das TICs pelos educadores lhes permite repensar sua prática pedagógica, a fim de promover uma mudança subjetiva, de forma que o educador possa se situar como agente cultural, aprimorando sua prática pedagógica e superando os limites do ensino formal. A autora entende que há um longo processo de crescimento pessoal e profissional, por meio do qual se tem a formação de um leitor crítico.

3.3 O Curso de Licenciatura em Pedagogia na EaD oferecido pela UNISA Digital

A primeira turma do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, formou-se no mês de outubro do ano de 2008, com amparo da legislação educacional: no Parecer CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, no Parecer 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006, que assegura a formação de profissionais da educação, em conformidade com o previsto no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96 e na Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O diploma recebido, credenciado pelo MEC, não faz distinção entre os alunos dos cursos presenciais ou aqueles dos cursos à distância.

O Projeto Político Pedagógico estabelece a estrutura e funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, oferece o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, visando à formação inicial de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos em atividade de gestão educacional na Educação Básica, compreendendo a ação do docente e gestor educacional em contextos formais e contextos não-formais.

Para contemplar a Gestão Educacional, deverá envolver planejamento, administração, inspeção, supervisão ou orientação educacional. Estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica são empreendidos visando a uma sólida formação humana, teórica, científica e técnica necessária ao profissional da Educação Básica do século XXI.

O Projeto Político Pedagógico institui que:

> Enquanto política institucional de formação de professores, a proposta busca expressar, de forma realista e democrática, a utopia possível de formar os licenciados em Pedagogia, futuros profissionais da educação, para atuarem e enfrentarem os desafios da construção de uma educação humanizadora e emancipatória. (UNISA, 2010, p. 7)

A prática do trabalho coletivo concretiza uma educação humanizadora e emancipatória que, sem dúvida, configura-se como fator relevante na implementação do Projeto:

> Essa proposta traz uma reflexão sobre a necessidade de se articular múltiplos olhares sobre a realidade sociopolítico-educacional. Revela, também, que as considerações aqui referidas, fruto da reflexão coletiva, não se fecham à análise, na

> medida em que não se constituem normatizações; ao contrário, abrem-se para propor novas discussões, bem como para avaliar as análises ora empreendidas. (UNISA, 2010, p. 6).

O Trimestre é modular, com a duração mínima de 12 trimestres letivos e a duração máxima de 20 trimestres letivos, totalizando assim uma carga horária de 3.220 horas.

Ressalta-se a importância da relação do projeto político pedagógico com os processos socioculturais da Contemporaneidade:

> para além do cumprimento legal, a proposta considerou o atual desenvolvimento dos processos socioculturais das sociedades contemporâneas e as novas exigências colocadas pela chamada sociedade do conhecimento. Tais exigências têm provocado uma profunda revisão na prática pedagógica escolar e na redefinição de novos conhecimentos e novas habilidades para os professores que atuam na Educação Básica, bem como a construção de uma proposta curricular dinâmico-dialógica, na qual toda a ação pedagógica que se realiza no Curso de Pedagogia e, a partir dele, esteja vinculada diretamente ao atual debate sobre os caminhos para a formação de professores no país, aos condicionantes históricos e às expectativas da comunidade. (UNISA, 2010, p. 5)

Os problemas educacionais envolvem sempre os problemas da própria realidade. A Filosofia da Educação, apenas, não os considera em si mesmos, mas enquanto imbricados no contexto educativo.

Assim sendo, encontra-se no Projeto que:

> o eixo da formação do licenciado em Pedagogia, portanto, é o trabalho pedagógico escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu principal fundamento. (...) Com isso, pretende-se não somente colaborar com a diminuição do déficit que o país ora enfrenta em

> seu quadro de formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das Séries Iniciais, como também qualificar os profissionais da educação para uma prática legítima, comprometida e responsável, exigida na docência e no exercício pleno da cidadania. A educação geral e a formação de educadores têm sido uma das questões centrais para a Instituição e, ao longo desses anos, vem se destacando pela oferta de conhecimentos e de formação de educadores no âmbito do ensino público e privado. (UNISA, 2010, p. 7)

O currículo do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, segundo o Projeto Político Pedagógica:

> busca o atendimento às diferentes regiões do país e a formação de profissionais de educação que se encontram, de alguma forma, impossibilitados de acesso ao conhecimento disseminado nos espaços acadêmicos. Pretende-se, dessa forma, não somente colaborar com a diminuição do déficit que o país ora enfrenta em seu quadro de formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, como qualificar os profissionais da educação para uma prática legítima, comprometida e responsável, tão exigida, atualmente, na docência / sociedade. (UNISA, 2010, p. 11)

O Projeto Político Pedagógico delibera que:

> Aos profissionais da educação cabe fazer a leitura e a análise do cenário em curso, de modo a tomar por base as circunstâncias concretas, construindo, assim, alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.
>
> Ao profissional de educação e ao pedagogo, em particular, compete:

> a) Buscar nas diferentes áreas do conhecimento, as ferramentas para analisar, apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época;
>
> b) Transformar o conhecimento em saber escolar;
>
> c) Construir formas de gestão e organização dos sistemas de ensino;
>
> d) Participar como autores – ainda que não únicos - da organização de projetos educativos escolares e não-escolares que expressam os anseios da sociedade. (UNISA, 2010, p. 6)

Nessa perspectiva, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da UNISA,

> o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação, é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica do trabalho pedagógico e a produção do conhecimento em educação. O que significa dizer que o eixo da formação do licenciado em Pedagogia, portanto, é o trabalho pedagógico escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu principal fundamento. (UNISA, 2010, p. 7)

O resultado disso é que o viver humano ocorre, num contínuo entrelaçamento de emoção e linguagem. Se quisermos entender as ações humanas, não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que a possibilita.

Aranha (2005), salienta que, nas comunidades tribais, as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos, nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. As crianças aprendem para a vida e por meio da vida, sem que alguém esteja especialmente destinado à tarefa de ensinar e aprender.

Nessa direção, o significado de saber e de pesquisa é contemplado, no Projeto Político Pedagógico, visando ao desenvolvimento da autonomia e emancipação na formação de professores. Aponta que:

> O Curso de Pedagogia objetiva formar um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual auto-reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática. Por isso, sua formação deverá propiciar condições básicas ao futuro desenvolvimento de seu trabalho no espaço escolar, seja na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão do Trabalho Pedagógico, compreendendo que ser professor exige competências de interação humana e responsabilidade ética, sólida fundamentação teórico-prática e capacidade de tomar decisão e ser criativo. (UNISA, 2010, p. 12)

A definição do objetivo do Projeto Político Pedagógico estabelece que:

> O curso de Pedagogia na modalidade a distância da UNISA tem como objetivo favorecer aos alunos uma formação global, possibilitando o desenvolvimento da reflexão, capaz de trazer à consciência a condição humana, em todos os aspectos: valores, fatores culturais, ambientais, regionais, políticos, psicológicos e biológicos, voltado para a formação de profissionais com senso crítico e conscientes da relevância do exercício competente e ético da docência e gestão educacional em contextos escolares e não-escolares, comprometendo-se com a promoção do ser humano em todos os sentidos. (UNISA, 2010, p. 10)

A definição do objetivo confirma a responsabilidade com a reflexão crítica, com a criatividade como aspectos relacionados ao desenvolvimento da plena formação do indivíduo, que visa:

> ao desenvolvimento de competências do seu alunado para atuar na educação, em contextos escolares e não-escolares considerando o necessário comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática. Para tanto, fez-se premente, ao aluno e como futuro profissional da área, pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade. (,,,) No que se refere ao papel social da escola, é preciso desenvolver competências que possibilitem ao aluno compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas relações da mesma com o contexto no qual se insere e atuar sobre ele; utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e as necessidades do mundo contemporâneo, bem como os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular da instituição em que exerce suas funções; estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade

> escolar e a comunicação entre eles e a escola. Entre as competências almejadas, destacam-se ainda, as que se referem ao domínio dos conteúdos, seus significados em diferentes contextos e da possibilidade de sua articulação interdisciplinar. Para tanto é preciso favorecer os processo pelos quais os alunos sejam capazes de conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica; relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; com os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas; ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional; fazer uso de recursos das tecnologias da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. (UNISA, 2010, p. 14)

A concepção de professor bancário, apenas para "transmitir" conhecimento, não é mais desejável, contempla-se um professor-educador que se proponha a construir conhecimento, conjuntamente, com o aluno, envolvendo o componente afetivo neste processo. Assim, o professor compartilha sua sabedoria, experiência, a aplicação prática do conhecimento construído.

Luckesi (1991) pontua que cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito, em diálogo com a realidade, com o aluno. Cabe ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que, nessa busca de interação, seja construída a universidade, que jamais poderá

existir sem professor e sem aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado.

Esse professor necessita realizar opções sucessivas, posicionamentos perante a vida e o mundo que se refletem nos conceitos de conhecimento, ciência, ensino e fazer profissional. Sua trajetória é de um constante avaliar e reformular, de inferência intencional nas circunstâncias socioculturais e condições pessoais.

A formação continuada em serviço, na última década, passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor, assim é compreendido:

> Um dos objetivos do desenvolvimento do projeto em questão é a disseminação de saberes e a formação comprometida e responsável do futuro educador ou daquele que já se encontra em exercício na profissão docente. Busca-se, assim, o atendimento às diferentes regiões do país e a formação de profissionais de educação que se encontram, de alguma forma, impossibilitados de acesso ao conhecimento disseminado nos espaços acadêmicos. Acrescidas às necessidades anteriormente apontadas, contemplamos também a possibilidade de qualificação de diretores de escolas, como gestores administrativos e acadêmicos, bem como a formação de educadores no âmbito da supervisão escolar. (UNISA, 2010, p. 7)

Neste cenário, considerando-se o ato de educar e de formar, vê-se que, todos são corresponsáveis pela formação humana. Essa preocupação diz respeito aos valores morais e éticos, que:

> O Curso de Pedagogia visa ao desenvolvimento de competências do seu alunado para atuar na educação, em contextos escolares e não-escolares considerando o necessário comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática. Para tanto, fez-se premente, ao aluno e como

> futuro profissional da área, pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade. (UNISA, 2010, p. 11)

Os valores éticos são contemplados, fundamentando-se na convivência entre os homens e a sua relação com o contexto social e político. Motta (1984) ressalta que Ética baseia-se em uma filosofia de valores compatíveis com a natureza e o fim de todo ser humano, por isso, "o agir" da pessoa humana está condicionado a duas premissas consideradas básicas pela Ética: "o que é" o homem e "para que vive", logo toda capacitação científica ou técnica precisa estar em conexão com os princípios essenciais da Ética.

A vida como conceito sustenta-se no seguinte tripé, reprodução, manutenção e desenvolvimento, que fundamentam o conceito de Ética, em Dussel (2000). Para o autor, cabe à educação, a responsabilidade com o desenvolvimento da vida. Nesse sentido, um Projeto Político Pedagógico mal elaborado pode impedir o desenvolvimento humano em sua capacidade de ser criativo para o bem ou para o mal.

A ética é uma dimensão da competência de docentes e gestores que é assim compreendida:

> Todas essas competências são insuficientes se não investirmos nas que se referem ao domínio do conhecimento pedagógico, como: criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a

> serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas; utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, criar propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos. (UNISA, 2010, p. 15)

Assim, preconiza a finalidade da formação no curso de pedagogia:

> O egresso do Curso de Pedagogia será um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica e a problemática educativa, compreendendo o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade, com sólida formação humana, teórica, científica e técnica, para atuar em diferentes setores e níveis educativos da rede pública, particular ou outras, sendo capaz de desempenhar funções na docência, na orientação, coordenação pedagógica, na gestão e supervisão educacional, em atividades de assessoria, consultoria, planejamento, pesquisa e avaliação em sistemas educacionais nos quais se promovam atividades de ensino-aprendizagem. O

> Curso pretende, ainda, contribuir para o desenvolvimento de atributos que envolvam a formação de natureza humana e social, sendo: formação humanística e visão holística do mundo em seu contexto sóciopolítico e econômico; clareza do significado de sua função e papel sociais, com amplo comprometimento em prol da promoção da dignidade humana; assimilação consciente dos valores éticos e morais pertinentes ao exercício profissional. De natureza profissional, também, compreendendo o amplo domínio de referenciais teóricos fundamentais para o entendimento da ação do educador, associado a uma prática pedagógica recorrente, consubstanciada nas habilidades técnicas necessárias ao desenvolvimento do processo ensino / aprendizagem, sob uma ótica multi e interdisciplinar; o reconhecimento da necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional; uma postura motivacional em relação às tecnologias utilizadas na ação pedagógica e capacidade de acompanhamento permanente de novas modificações no campo tecno/metodológico. (UNISA, 2010, p. 13)

Sobre a avaliação preconiza-se que:

> O comparecimento do aluno a qualquer uma das provas presenciais será registrado mediante assinatura da respectiva lista de presença. A prova presencial vale 6 (seis) pontos. Os 4 (quatro) pontos restantes, para o total de dez (10), que é a nota máxima, deverão ser obtidos por meio de avaliação das atividades propostas para desenvolvimento ao longo do trimestre. As atividades compreendem exercícios, trabalhos individuais e em grupo, cada qual com critérios e prazos estabelecidos. O resultado final da avaliação do rendimento escolar, em cada disciplina, será expresso em nota única, variando de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se arredondamento a partir de 0,25 (vinte e cinco centésimos) para 0,5 (cinco décimos) e a partir de 0,75 (setenta e cinco centésimos) para o inteiro imediatamente superior. Com centésimos e décimos inferiores a esses parâmetros, o arredondamento será para baixo. Será

> considerado aprovado, ao final do curso, o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) nas disciplinas da matriz curricular e:
> a) tiver sido aprovado em todas as disciplinas do curso;
> b) tiver cumprido as horas de estágio curricular supervisionado;
> c) tiver cumprido a carga horária das Atividades Acadêmico-Científico- Culturais exigidas na matriz curricular.
> Será considerado aprovado no Estágio Curricular Supervisionado e no Trabalho de Conclusão do Curso, o aluno que obtiver nota única, igual ou superior a 5,0 (cinco). O aluno que não realizar a Prova Presencial (PP) na data programada, poderá fazer Prova Presencial Substitutiva (PS), na data estabelecida no Calendário Acadêmico da UNISA Digital, mediante requerimento apresentado na Secretaria do Pólo e pagamento de taxa correspondente. O professor da disciplina estabelece o conteúdo da Prova Presencial Substitutiva. A presença do aluno na Prova Presencial Substitutiva é registrada mediante sua assinatura em lista de presença. (UNISA, 2101, p. 22)

A avaliação é um momento de processo reflexivo. Ela envolve introspecção, a interação do individuo consigo mesmo e com o conhecimento, que condiciona a sua compreensão de visão e intervenção no mundo. Vial (2001) afirma que a nossa visão de mundo nunca é simples. Há um dualismo mitológico, concernente a avaliar o amadurecer, o desabrochar, o crescer — topos de um mundo pleno, mito da Redenção, ou, ao contrário, avaliar interligado a sofrimento, sanções, corrigir, quantificar — topos de um mundo esvaziado, ativação do mito do Paraíso perdido.

Parte-se do pressuposto de que o homem produz a si próprio, em uma dialética com a natureza e, ao se transformar, faz uma intervenção mais consciente. Trata-se de um saber-fazer a construção do processo ensino-aprendizagem, baseada na interação do aluno com o professor, na interação do aluno com si mesmo, do aluno com outro aluno e ainda na interação do aluno com o conteúdo, com o contexto local, regional, mundial e universal.

As relações são concretizadas por valores éticos, entre outros, responsabilidade, respeito, autonomia. Trata-se de educar para a responsabilidade com a cultura local, regional, mundial e universal. A aprendizagem é um processo que exige respeito entre o ritmo mais rápido ou mais lento de compreensão e construção do conhecimento. A autonomia é o produto do desenvolvimento de um processo que possibilite o diálogo, por meio do conhecimento que prima pela consciência crítica. Tal consciência possibilita a leitura de mundo, a partir do saber ler o significado de interação digital e social, do individuo com o outro, com o meio e consigo mesmo, como condição de democracia e exercício da cidadania, visando ao bem comum do coletivo, tendo como horizonte que a Educação é um Bem comum, é um valor universal.

Na contemporaneidade, é dever do educador propiciar ao aluno a possibilidade de formar um sujeito pensante, conhecedor da realidade, na interação teoria e prática. Para tanto, faz-se necessário pensar na formação docente e propiciar a reconstrução de conceitos que fundamentam a prática docente, além de estimular a reflexão acerca do ser, saber e fazer o trabalho docente.

3.4 UNISA-Digital: uma reflexão sobre a formação do Projeto Político Pedagógico à luz do fenômeno estético

> Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (Merleau-Ponty)

A formação de professores, no atual contexto sócio histórico cultural, mostra claras necessidades em preservar a dimensão ética do conteúdo educacional, como desenvolvimento da autonomia e emancipação. Significa incluir, tecnologicamente, miríades de seres, ao mesmo tempo, em que se

permite, aos mesmos, o enveredar por caminhos ainda não explorados, ainda não experienciados, considerando a faceta de humanização, autonomia e emancipação, pela educação, dos sentidos e da sensibilidade, na construção de conhecimento, tanto presencial quanto virtual.

A revolução tecnológica cria ou produz nova identidade individual e coletiva, uma preocupação com a autoestima de seres que estão constituindo suas identidades. Autoimagens de “ser menos” cria uma sensibilidade de falta de confiança em si mesmo, um percalço existencial que pode desacreditar a igualdade, a justiça entre os homens, sobretudo, pode levar à descrença do respeito, compromisso, autonomia, responsabilidade, emancipação, como valores éticos e estéticos.

De acordo com Scherer (2005), a atitude de alunos e alunas, de educadores e educadoras, em ambientes de educação bimodal pode ser de habitante, visitante ou transeunte. *Os habitantes* são aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do espaço de aprendizagem.

Portanto, alega a autora, o encontramos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, registrando, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente, do grupo e dele. O habitante de ambientes de aprendizagem, assim como do mundo, não apenas vive nos ambientes, existe neles.

Afinal, como muito bem preconiza Freire (2001), existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora, ao existir, o sentido de criticidade que não há no simples viver.

Para o autor, transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires.

Bakhtin (1992) postula que, na medida em que a interação progride, ocorre a “apropriação do discurso” por parte dos interactantes e, quando o ouvinte percebe e compreende o significado do discurso, ele, simultaneamente, assume uma atitude de responsabilidade em relação ao mesmo.

Freire (1981) afirma que o diálogo é arte que educa. Ele produz a educação estética da sensibilidade e estimula a criatividade e a afetividade. Ele contribui para o aperfeiçoamento ético, ajuda a pensar no viver e conviver de forma harmônica indispensável à humanidade, na sua construção de paz, liberdade e justiça social.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico UNISA - Digital, propõe-se a formar licenciados em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, na perspectiva de uma educação humanizadora, compreendida como desenvolvimento da autonomia e emancipação de possibilidade de intervenção de melhoria da justiça e responsabilidade entre os homens pela via da estética.

Há sempre um componente estético, por mais discreto que seja, no conhecimento da realidade.

De acordo com Perissé (2009):

> A nossa linguagem deixa escapar essa verdade. Alguém diz que aprendeu uma bela equação matemática. Outro afirma que comeu uma bela feijoada. Um terceiro comemora ter feito uma bela pescaria. A torcida vibra com o belo gol do seu time. (...) Até mesmo o uso irônico insinua algo a apreciar: que belo papel você fez ontem, hein? (PERISSÉ, 2009, p.27)

Freire (2000) diz que a educação é, por natureza, um exercício estético. Para este autor, conhecer “é algo belo”. Na medida em que conhecer é desvelar um objeto, o desvelamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida” e, até mesmo, lhe confere uma nova “vida”. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.

Na *Paidéia*, em latim, “*humanitas*”, encontramos a afirmativa que o educador há de ter em mente que os estudantes são capazes de aprender e podem atingir altos níveis de competência, quando delineiam suas expectativas. Quando isso é feito, estudantes sentem que são participantes nas decisões de sala de aula e tendem a ser mais responsáveis, em todos os aspectos da classe.

A participação de técnicos, assessores pedagógicos, monitores, professores-tutores e alunos é um princípio integrante da proposta pedagógica viabilizada em sala de aula. Há *chats*, webconferência, teleconferências, apostilas, encontros presenciais, aulas ao vivo, aulas dedicadas à elaboração de atividades orientadas pelo monitor de polo. Há ainda a realização individual, adquirida por meio de reuniões de pequenos grupos, discutidas em sessões de *chat,* em fóruns de discussão, em publicações individuais e coletivas, em pesquisas. Estes são espaços de interação do professor e aluno de um processo de construção de conhecimento, da possibilidade de posicionar-se, portanto, da condição para poder comunicar e interagir, no espaço presencial, digital e à distância, entre as seguintes atividades:

> **INDIVIDUAIS• Escritas** – exercícios na forma dissertativa e/ou em testes de múltipla escolha, pesquisas, leituras e tarefas complementares;• **Fóruns de discussão** - comunicação assíncrona em que pontos de discussão relacionados aos temas centrais do programa das disciplinas/cursos são debatidos e registrados por professores e alunos;• **Chat** – momento síncrono em que alunos e professores se encontram para debater o assunto proposto, obter esclarecimentos, dar sugestões, pedir orientações, etc. São também oportunidades para tirar dúvidas e dar continuidade aos debates;• **Artigo** – elaboração de texto a partir de pesquisas bibliográficas e/ou de campo, orientadas pelo professor e destinadas à publicação;• **Resenha Crítica** – indicação de artigos e/ou obras relacionadas à temática da disciplina para estudo e análise crítica;• **Projeto de pesquisa** – orientação à escolha de um tema relacionado ao conteúdo da disciplina para pesquisa e elaboração de um projeto;• **Perguntas e respostas** – questões elaboradas e respondidas pelos

> próprios alunos em fóruns de discussão, a partir dos conteúdos estudados e sob o acompanhamento do professor-tutor.
> **EM GRUPO• Aprendizagem com base em problemas (ABP)** – situação-probleman hipotética em que grupos de alunos buscam a solução a partir de procedimentos específicos determinados pela metodologia da técnica;• **Estudo de caso** – situação específica em que os alunos têm que estudar e inter-relacionar o caso com as teorias e conceitos abordados no conteúdo da disciplina a partir de questões propostas pelo professor-orientador;• **Debate** – discussão em pequenos grupos e defesa de determinado posicionamento sobre temas propostos pelo professor-orientador a partir de um calendário de tarefas, de procedimentos e estratégias específicas;• **Brainstorming** – apresentação de uma palavra ou idéia pelo professor-tutor para que os alunos possam exprimir seus conceitos e concepções sobre a mesma;• **Resenha crítica** – indicação de artigos e/ou obras relacionadas à temática da disciplina para estudo e análise crítica; • **Quadros comparativos** – preenchimento das lacunas de um quadro que apresenta diferentes teorias, conceitos ou perspectivas sobre uma mesma temática confrontando-as;• **Argumentação estruturada** – metodologia que permite ao aluno participar dos fóruns demonstrando estudos e reflexões sobre os conteúdos do curso a partir de procedimentos estruturados.• **Escritas** – exercícios na forma dissertativa e/ou em testes de múltipla escolha, pesquisas, leituras e tarefas complementares. (UNISA, 2010, p. 18)

As atividades, individuais e em grupo, são possibilidades de produção de conhecimento, em ambientes virtuais, os procedimentos didáticos, os métodos pelos quais as diferentes disciplinas são ministradas, no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, refletem as condições culturais da sociedade, constituem-se, portanto, em processos formativos e auto formativos dos professores.

As atividades captam os nossos sentidos; deflagram a reflexão, a imaginação, o pensamento, a memória, as lembranças, as recordações. Elas podem sacudir inércias e provocar perguntas, dúvidas, hipóteses, produzir desejos, cada sujeito, apreende, de forma singular e plural, o objeto focado que os leva à especulação e à reflexão.

As experiências vividas por sujeitos, alunos e professores-tutores, técnicos, no espaço da EaD, podem ter alcance da experiência estética, da fruição de um impacto, de causar a reação, de permanecer mudo ou absorto, de algo que desperta os sentidos, de contemplação. “A beleza entra pelos olhos sem pedir licença” (PERISSÉ, 2009, p. 25).

Perissé (2009, p. 26) afirma que, por conta de nossa cegueira desprezamos muitas oportunidades de aprender, sobretudo, de desenvolver e ampliar nosso olhar estético, quando desprezamos a aprendizagem pela via do sensível.

As imagens, os textos, as apostilas, a interação dialógica não são apenas aportes teórico-práticos, puramente técnicos, o olhar dos sujeitos não é passivo. Há um conhecimento adquirido, não apenas pela via do cognitivo, também pela via do sensível, a dimensão do sensível tem uma participação da dimensão do cognitivo que fará com que desperte no sujeito todos os sentidos, emerge sensações, sentimentos, emoções, pensamentos, imagens, memórias, capaz de estética, capaz de arte.

Há um jogo lúdico entre o sensível e a razão, na visão de Schiller, no qual è que é possível a ligação entre a curiosidade estética e epistemológica, um processo de sensibilidade do jogo lúdico entre a experiência estética e educação estética. Do sensível, aquilo que emerge sem licença do sujeito, é uma experiência estética. A razão é faculdade que possibilita interpretar, compreender as sensações advindas do sensível, é a experiência epistemológica.

É preciso traduzir para si mesmo o que se apreendeu da experiência de um episódio concreto/existencial. Assim, por meio da hermenêutica, estabelece-se um método de interpretação da realidade social, cujo objetivo é o

rompimento com a dominação do capitalismo, que tem em vista anular a consciência histórica e as experiências formativas, substituindo-as por algo imediato e instantâneo.

A estética, para Adorno, está submetida à hermenêutica. Existe mais importância no significado da obra, ou seja, na sua mensagem, do que nos aspectos formais. A questão da estética nada mais é do que um instrumento de luta política. Segundo o autor, há a impossibilidade de separação entre a estética e a política Há um movimento circular entre ambas, impedindo a separação. O *modus operatis*, ou seja a técnica empregada na execução da obra de arte é, para Adorno, uma questão que fica em segundo plano, pelo motivo de que, na sociedade administrativa, o sujeito é o objeto, isto é, o consumidor é o objeto do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, Amorim (2004) diz que a interpretação é lócus particular de um cruzamento de fatores de ordens diversas, o que faz de cada indivíduo um ser único e, ao mesmo tempo, coletivo, um ser social e, ao mesmo tempo, individual em seus processos de significação, em sua maneira de conferir sentido ao mundo, nos limites de um contexto cultural, histórico, sociológico de quem interpreta e de quem produz interpretações.

Segundo López Quintás (2004), os procedimentos de interpretação constituem-se em uma exigente recriação. Pode-se refletir sobre a experiência estética, exercer a curiosidade estética em movimentos diferentes: pela contemplação, pelo prazer ou desprazer e também em busca de descobertas existenciais, de aprendizado. Trata-se de uma educação estética que dialoga com a consciência do indivíduo. Mais do que uma reação à música, à poesia, à composição pictórica, às cenas do filme, à escrita de um texto, à leitura de um texto, há a invenção de um espaço de beleza, no qual somos convidados a agir criativamente.

Nesse sentido, a interpretação carrega em si mesma a criatividade, que não é desenvolvida no processo de transmitir e depositar conhecimento. Interpretar produz visão de mundo, crescimento pessoal, que produz conhecimento da realidade. Ao conhecer, renascemos, desenvolvemos nossas possibilidades, ampliamos nossa percepção da realidade.

A formação estética de professores, por meio de diferentes formas de arte, é contemplada no Projeto Político Pedagógico- UNISA-Digital:

> Somados às inovações, analisaram-se outros objetivos que se pretendia atingir e que foram incorporados ao projeto pedagógico, como: a valorização da prática pedagógica, das metodologias, conceito de conteúdos e do quê e como avaliar. Sob o contexto descrito, há o enfoque na ampliação do universo cultural dos alunos, por meio da introdução de metodologias de ensino que possibilitam o uso das formas diversas de expressão, como: cinema, teatro, literatura de ficção, entre outros. (UNISA, 2010, p. 28)

A experiência estética que emerge de uma epifania de uma obra literária, de uma imagem, de um desenho, de uma música, dos diálogos de uma peça de teatro, de uma pintura, de um filme, são oportunidades de aprendizagem e de formação, evoca lembranças e, ao narrá-las, por meio de textos ou oralmente, significados são acrescentados, pode levar a uma nova compreensão da realidade e de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, a um a interpretação que supera reducionismos e calculismos.

Compreende-se que, pelo cinema, pela música, pelo teatro, haja a vivência de uma experiência. No processo de aprendizagem estética, há, concomitantemente, um relacionamento próximo e distante da realidade. Há ainda a experiência real, que se aproxima da experiência histórica. A experiência do sensível concreto conscientiza o sujeito da sua percepção da realidade, conduzindo-o à negação da semiformação. Ele se torna um sujeito reflexivo.

A arte é relacional e é dialógica. Nela, não existem influências de mecanismos que possam impedir os sujeitos de focar a sua realidade existencial como uma arte. Vares (2008) afirma que o discurso pedagógico pode ser encontrado, nas mais variadas linguagens, inclusive, naquelas que compõem o campo da arte. Portanto, existe a presença do discurso pedagógico, na literatura, na poesia, no cinema, no teatro.

Boal afirma: “Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar” (BOAL, 2010, p. 33).

Para Costa, a “Arte está relacionada à história e as suas conquistas, à natureza humana e seu símbolo, à herança cultural dos grupos e ao desenvolvimento individual das pessoas [...] relacionado intimamente com o nosso despertar de nossa humanidade” (COSTA, 2004, p.11).

Adorno (1985) alega que a Arte é o principal meio de criar sujeitos emancipados. A arte tem uma função: a apreensão do conceito de verdade. Ela assume uma postura crítica, no que se refere à indústria cultural. Por isso é possível que se afirme que a arte também assume uma função social. Por intermédio dela, denuncia-se a barbárie da sociedade administrativa, ou seja, a indústria cultural. Adorno afirma que “o aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já prevê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre os comportamentos dos homens” (ADORNO, 1985, p. 40).

Kramer (1998) defende uma educação estética na formação de professores – as educadoras e os educadores - por meio das diferentes formas de arte. Trata-se não só de apreciar, mas também interpretar o efeito das experiências do indivíduo com a literatura, o teatro, a música, a pintura etc.. Essa formação parte do processo de tomada de consciência de sua prática educativa. Para a autora, tal formação permite a produção do conhecimento, no resgate de “trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar o sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, o papel de cada um de nós” (KRAMER, 1998, p. 44).

A produção de conhecimento, em ambientes virtuais, nas palavras de Morin (2005, p. 44), são espaços de “trocas entre o real e o imaginário, nas sociedades modernas, se efetuam no modo estético, através das artes, dos espetáculos, dos romances, das obras ditas de imaginação”.

Durante o processo de formação, no espaço de Educação a Distância, os alunos têm oportunidades de realizar a narrativa e a relação de narrar como

arte e o encontro com obras de arte. Esse contato com a arte desenvolve a habilidade da educação da sensibilidade. É uma estratégia o estabelecimento da possibilidade da discussão sobre as potencialidades das sensações provocadas pelas imagens. Trata-se do recurso de abertura para si e para o outro, par o melhor desenvolvimento da criatividade.

A percepção da pertinência da formação, por via da humanização que a estética proporciona, é inegável. Viabiliza-se, por meio da humanização adquirida através da estética um crescimento humano que contribui para que se rompa o mecanismo da semiformação, imposta pela indústria cultural. Neste caminhar, o sentido valorativo representa algo que vai além de uma mera reprodução, mas passa pelo caminho da constatação da constatação de uma construção de saberes.

Há um desafio a cumprir, para impedir o esvaziamento humano. É preciso lidar com a aversão à reflexão filosófica. Há a necessidade de que se faça uma leitura crítica de imagens e da arte que penetram, por meio dos computadores, na escola. Há que se enfatizar o desejo do conhecimento científico, como dispositivos de (trans)formação do mundo. Esta necessidade de transformação apoia-se na constatação de que há um mal-estar e um desassossego contemporâneos oriundos da insurgência de um tempo frenético, cujas relações sociais e intersubjetivas são projetadas em discursos de poder no cotidiano multifacetado.

Esse desafio pode ser reafirmado com a pesquisa de Gatti e Barreto (2009, p. 173): “Pouco menos dos alunos utiliza a biblioteca de sua instituição com razoável freqüência, cerca de um quarto deles a utiliza muito e proporção semelhante o faz raramente. É pequena a porcentagem, mas ainda há 1.521 alunos que declaram não haver biblioteca nos cursos que estão matriculados”.

Possenti (2000) afirma que as conversações, no chamado "tempo real", no entanto, são mais interessantes, pelo fato de os interlocutores não disporem de tempo para fazer um planejamento prévio de seu discurso. Nesse caso, a troca de mensagens tem de ser rápida, sem perda de tempo. Isso faz com que os internautas tenham que criar abreviações, símbolos e sinais que tornem

mais rápida a comunicação como informação, não se pensa sobre o sentido dessa pressa, o sentido concentra-se em adquirir a habilidade da rapidez.

A indústria cultural constitui-se em uma força dominante. Ela nega a possibilidade de que se olhe a realidade e de que se retire dessa realidade os elementos considerados importantes para a transformação social, cultural e política. Ocorre, portanto, a impossibilidade de percepção do sentido concreto da experiência formativa. “A Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 2000, p. 36).

Há a percepção de que é necessário que se rompa com uma estética fabricada pela indústria cultural. Isso requer uma prática educativa que esteja fundamentada no processo de conscientização, como forma de se apropriar do conhecimento. Assim é possível que ocorra uma leitura crítica diante dos valores transmitidos em vários espaços de comunicação.

Freire quer romper com a educação bancária. Para isso, ele aposta na pedagogia que tenha, como objetivo central, a conscientização. Essa pedagogia leva o sujeito-aluno a percorrer o caminho que parte da consciência primária, buscando a consciência crítica.

Ao denunciar a educação bancária, Freire está em consonância com o modelo de educação apresentada por Adorno. Por isso, ele critica o professor que deposita o conteúdo, sem considerar a identidade do aluno, um sujeito que se relaciona com o mundo. A adesão à educação bancária abrange também a escola como um todo: o gestor, os coordenadores, o poder público, pois se trata de uma rede interligada que atua e acredita no processo.

O importante não é só aprender o que está nos livros, nos filmes, na poesia, na música. Por meio do contato com a arte ocorre o ato da compreensão filosófica, que tem como sentido perceber o que está no mundo. Trata-se do sentido da experiência e da vivência formativa, isto é, de uma dimensão estética e dinâmica. Assim, há uma esperança de mudança, diante do estrago que Adorno (2000) afirma ter sido realizado pela indústria cultural, especialmente, no que se refere à manipulação da arte.

Um crescimento humano ocorre, a partir das experiências. Tal crescimento propicia a possibilidade, de olhar e de analisar de forma mais aberta, sem resistência à formação. De acordo com Adorno, a experiência formativa deve levar à compreensão da realidade real como um processo histórico e dialético. Essencialmente, a indústria cultural e a resistência à estética buscam a ruptura com o mecanismo da técnica instrumental. Isto ocorre devido ao fato de que a indústria cultural, em seu núcleo, impõe o seu interesse manipulativo da realidade. Trata-se de algo manipulável. Há a necessidade de tornar a realidade aberta a um olhar reflexivo, que abra as possibilidades de que haja um combate à massificação da cultura.

Os indivíduos constroem uma cultura e são, ao mesmo tempo, construídos por ela. Trata-se da própria formação do indivíduo e de suas capacidades, conforme a concepção da teoria freireana: a formação ética e estética acontece, mais precisamente, na sala de aula, quando professores e alunos lutam por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora.

Como postula a teoria freireana, só se pode compreender uma educação que faça do homem um ser, cada vez mais consciente de sua transitividade. Importa a possibilidade de uma releitura das experiências formativas que seja capaz de promover uma passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. A superação da visão ingênua coopera para a realização da transformação do indivíduo em sujeito, com a competência de fazer escolhas. Há, aqui, uma abertura para a superação da visão fatalista da história, que sugere que nada há a ser feito para melhorar uma situação.

Existe uma base na reflexão sobre a educação estética. Trata-se de incentivar o sujeito a tomar consciência da realidade em que vive, conduzindo-o a vencer as banalizações, a semiformação, a educação bancária e as limitações que são estabelecidas pela indústria cultural.

Ao produzir reflexões acerca dos conteúdos da disciplina/curso, oferecem-se condições a alunos e professores de se assumirem como autores do próprio discurso. Isso pode despertar, no indivíduo, não só um leitor crítico, mas um escritor crítico, proporcionando a ele a possibilidade de tomar em suas mãos a sua palavra e o seu discurso. Isto significa ser capaz de produzir arte e

estética, na interpretação do sentido da experiência estética e da experiência epistemológica.

A Fenomenologia vem nos ajudar a descobrir o sentido dessas experiências, por meio desse olhar compreensivo. Meira (2001) contribui para a compreensão dessa relação da Fenomenologia para comunicar as suas experiências estéticas.

> No retorno às coisas realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente entre o viver e o conviver. (MEIRA, 2001, p. 130)

A experiência seria algo do indizível que, por definição, delimita um modo próprio e singular do sujeito. Por princípio, não poderíamos comunicar uma experiência, entretanto é possível interpretá-la. A compreensão da experiência não é linear é uma complexa trama no campo relacional. Interpretar uma experiência passa pelo confronto com as próprias ideias, opiniões, conceitos, pré-conceitos até chegar ao conceito, a experiência seria o resultado da elaboração criativa do sentido do dizer a própria palavra.

Dizer a própria palavra, em Bakhtin (2004), remete à constatação de que a palavra carrega um conteúdo ideológico, vivencial, e o sentido assim compreendido não é tranquilo, nem confortável. As palavras são fios ideológicos que tecem a polifonia das vozes sociais e tramam relações sociais. Cada palavra transforma-se em escudo na arena, uma mesma palavra, sendo pronunciada por um camponês, um operário, um intelectual ou um empresário, manifesta diferentes significados no processo único das relações e representações sociais.

Dizer a própria palavra, em Freire (1997), refere-se ao fato de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Há a movimentação da leitura do

mundo à palavra e da palavra ao mundo. Nos atos de ler, escrever, reescrever relações com palavras tiradas do silêncio, há a detenção do tempo crônico e veloz, o homem comunica a palavra como leitura de mundo.

É esse retorno da leitura do mundo à leitura da palavra e da leitura da palavra à leitura do mundo, que funda a experiência e lhe confere um valor estético de textualidade. É do estudo desse texto que se alimenta o discurso.

De acordo com Freire (1981), estudar um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É buscar as relações entre o conteúdo, em estudo, e outras dimensões afins do conhecimento, sobretudo, estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever — tarefa de sujeito e não de objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

Na concepção de Freitas (2002), aquele que recebe o texto também dele participa com sua subjetividade e torna-se coautor da obra, inventando, recriando, deslocando e distorcendo, sua releitura cria sempre uma nova relação dialógica e, portanto, um novo sentido. Assim, as obras, vivendo na grande temporalidade, como o afirma Bakhtin (1992), além de romper as barreiras dos tempos, escapam e ganham densidade, também, por meio do mundo social. Elas são decifradas de acordo com a cultura das comunidades que as recebem.

Há um caminho para a autonomia: por via da experiência estética, depara-se com os exacerbamentos das aporias inerentes à ambivalência original da relação homem e mundo, com o retorno às mais arcaicas manifestações simbólicas, que é a linguagem.

A linguagem é, essencialmente, uma experiência simbólica. As manifestações simbólicas de uma cultura são os fenômenos nos quais o homem busca, eternamente, o sentido da experiência de vida, das coisas, do si mesmo, dos outros, ascendendo à consciência reflexiva. Partindo-se desse processo, pode-se aproximar da compreensão da realidade. Encontra-se, nesse princípio vital, o desenvolvimento da linguagem, imprescindível para ser sujeito.

As desigualdades, no Brasil, são grandes. Há uma óbvia relação entre a linguagem e as experiências de inclusão e exclusão. Há a exploração de quem domina a linguagem empírica, científica e artística sobre aqueles que não ostentam o domínio dessas linguagens.

Portanto, diferentes mídias podem proporcionar a comunicação e a informação. A comunicação pode promover a interatividade e a intersubjetividade. A informação pode provocar uma consciência, uma reflexão, mas não é comunicação. O diálogo pode potencializar o sentido do processo educativo e de acesso às ferramentas tecnológicas. Elas devem ser utilizadas com o intuito de promover mudanças significativas e melhorias, no contexto social, nas desigualdades entre as relações dos indivíduos e com as coisas do mundo que os rodeia.

Isto não significa romper com a linguagem da empiria, mas superá-la na apropriação da linguagem científica e artística. A linguagem é a forma pela qual o sujeito expressa suas experiências a outras pessoas, fornecendo significados, transmitindo suas emoções, portanto ela é um fenômeno da consciência humana.

A estética, como arte da comunicação, transita pela necessária aprendizagem, por parte dos sujeitos, da linguagem científica, para que haja a compreensão do sentido de ser e de estar no mundo. A estética viabiliza a comunicação de uma educação que se proponha à formação do homem, por meio da arte, como um fato de ser uma interação entre a experiência estética e educação estética, uma experiência artística porque educar é uma experiência da vida.

A experiência, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, demonstra que a formação estética do professor é uma decorrência da reflexão, da interpretação, da construção do próprio discurso. Na trajetória formativa, recorre-se a um elemento transformador do olhar do professor como: reconhecimento da própria identidade, valorização das próprias escolhas, a resistência à estética da indústria cultural e a recriação da autonomia e da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, efetuou-se uma reflexão sobre o objetivo proposto, a compreensão do sentido da Educação Estética no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, da Universidade de Santo Amaro – UNISA, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Nesse contexto, delineia-se a relevância da compreensão, nesse documento, dos processos educativos e formativos, de desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos, que aprimora a intervenção do sujeito na sociedade, ocorre pela via da estética.

Neste estudo, foram interpretados os componentes estéticos que contribuem para a formação do professor de Educação Básica: Educação Infantil e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Abordaram-se também as questões éticas, presentes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNISA Digital, Universidade de Santo Amaro.

Apontaram-se as razões de pertinência do estudo sobre a Educação Estética na formação inicial de professores no curso de pedagogia na modalidade Educação a Distância, sobretudo, na contemporaneidade, quando a humanização dos sujeitos parece ameaçada, diante de um ritmo de aceleração no cotidiano das pessoas. A pressa faz com que não se reflita sobre o sentido das escolhas e decisões. A outra razão que foi o fato de que a formação inicial, no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância é ainda muito recente, na legislação educacional brasileira e nas políticas de formação de professores. Apontou-se uma lacuna: a ausência da reflexão sobre a Educação Estética, nos processos formativos no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, entre a dimensão do sensível, razão, político e pedagógico.

A reflexão foi concretizada a partir do referencial teórico adotado, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura e, da semiformação. Adotou-se, ainda, a obra de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e o

processo de conscientização por meio da curiosidade estética e da curiosidade epistemológica, que seria um caminho nos processos formativos de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Recorreu-se, ainda, a Schiller (2002), naquilo que é concernente à dimensão do sensível da arte nos processos formativos. Foi possível a ligação entre a curiosidade estética e epistemológica, em Freire. Foi necessário estabelecer uma distinção entre experiência estética e educação estética. Do sensível, aquilo que emerge sem licença do sujeito, é uma experiência estética. A razão, é faculdade que possibilita interpretar, compreender as sensações advindas do sensível, é a experiência epistemológica, uma educação estética. Na Educação Estética há uma intencionalidade, que é refletir sobre as sensações advindas de uma obra de arte, de situações relacionais vividas no cotidiano. Uma vez que a experiência da arte como experiência da vida é fonte original da experiência estética.

Assim, a partir do referencial teórico adotado, considerando a coexistência da experiência do sensível e da razão, nos processos políticos e pedagógicos, foi possível refletir a importância da Educação Estética na construção de um olhar de sensibilidade como recusa ao esvaziamento do sentido do humano nas práticas formativas.

O material empírico analisado foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, na modalidade Educação à distância, na UNISA-Digital. Os dados foram interpretados sob o enfoque da hermenêutica, na perspectiva de Gadamer, e fenomenológica, na perspectiva de Van Manen. Nessa perspectiva, Fenomenológica/Hermenêutica, a investigação ocorreu, estabelecendo a compreensão do Projeto Político Pedagógico, constituindo-se em um documento fundamental à compreensão do fenômeno educativo, como política institucional de formação de professores.

O Projeto Político Pedagógico foi considerado uma bússola que indica uma direção pré-determinada. Há uma fundamentação teórica das concepções filosóficas, sociológicas e pedagógicas, que devem sustentar as práticas de ação/reflexão/ação. Portanto, o PPP do Curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, na UNISA-Digital, estabelece o compromisso com a

formação responsável do futuro educador ou daquele que já se encontra em exercício na profissão docente. Esse compromisso chega às diferentes regiões do país e possibilita a formação de profissionais de educação, que se encontram, de alguma forma, impossibilitados de acesso ao conhecimento disseminado nos espaços acadêmicos.

O PPP UNISA-Digital expressa a utopia da possibilidade de, formação de professores e gestores, licenciados em Pedagogia, futuros profissionais da Educação Básica, para atuarem e enfrentarem os desafios da prática na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com base na vertente histórico-social, na perspectiva de construção de uma educação dentro dos pressupostos de humanização e emancipação.

Isso significa compreender que o Projeto Político Pedagógico foi elaborado no contexto da Universidade Santo Amaro, a partir da interação de todos os envolvidos com a Instituição, caracterizando-se uma construção coletiva. Além de garantir a articulação entre docentes, alunos e servidores, atendendo às finalidades da universidade de possibilitar uma experiência humana dos sujeitos envolvidos. O planejamento constitui-se em algo essencial nas atividades humanas, sejam as cotidianas, sejam no âmbito escolar. Trata-se de uma forma de romper e superar a alienação e a fragmentação dos sujeitos que vêm sendo construídas, historicamente, materializadas na cultura escolar, na perspectiva da Educação Bancária.

A análise do PPP, em questão, pôde captar o cenário formativo, por via das diversas dinâmicas dessa modalidade, no contexto da Contemporaneidade. No Curso de Pedagogia, na modalidade Educação à distância da UNISA-Digital, a participação de alunos e alunas na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, é uma condição concreta de desenvolvimento de capacidade de tomar decisões. A possibilidade de perceber a importância do exercício da reflexão como elemento constitutivo da competência profissional, da docência e da gestão educacional, aliado ao sentido da fundamentação teórico/prática/social. Enfim, a participação é condição de desenvolvimento da autonomia e emancipação na formação de professores.

A participação foi considerada um instrumento que contempla a dimensão política, ética e estética da formação de um educador que seja capaz de atuar em vários âmbitos da educação – organização, gestão, magistério – auto reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais, comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática, que significa formar e educar para a responsabilidade ética, considerando o necessário comprometimento com os valores da sociedade democrática.

O significado do saber/pesquisa é contemplado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade à distância da UNISA, confirma a responsabilidade com a reflexão crítica, com a criatividade, considerando-os aspectos relacionados ao desenvolvimento da plena formação do indivíduo.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, na UNISA, é possível que se perceba que a concepção de professor bancário, apto apenas a "transmitir" conhecimento, não é mais desejável. Contempla-se, antes, um professor-educador que se proponha a construir conhecimento, conjuntamente, com o aluno, envolvendo o componente afetivo neste processo. Assim, o professor compartilha sua sabedoria, sua experiência e tem uma possibilidade de inovações metodológicas, a valorização da prática pedagógica, das metodologias, dos conceitos, dos conteúdos e daquilo que vai ser avaliado, bem como a forma ideal pela qual se deva avaliar.

Constata-se que o ato de educar, aprender e formar, neste cenário, aponta para a compreensão de que todos são corresponsáveis pela formação humana do leitor crítico. Essa preocupação diz respeito aos valores morais e éticos, conforme pode ser percebido, por meio da interpretação do PPP. O documento considera a premência de que o futuro profissional da área possa pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, que fundamentam escolhas e tomadas de decisões metodológicas e didáticas,

pressupostos epistemológicos, reconhecimento e respeito à diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos.

Esses princípios são bússolas que orientam o reconhecimento de valores que proporcionam consistência política e administrativa ao recusar as diferentes formas de discriminação, em favor do desenvolvimento da dignidade humana.

Como conceito, a vida se apoia no seguinte tripé: reprodução, manutenção e desenvolvimento, que fundamentam o conceito de Ética. Cabe à educação, a responsabilidade com o desenvolvimento da vida. Nesse sentido, um Projeto Político Pedagógico mal elaborado poderia impedir o desenvolvimento humano em sua capacidade de ser criativo.

No contexto deste estudo, a educação humanizadora é compreendida como desenvolvimento da autonomia e emancipação, de possibilidade de intervenção de melhoria da justiça e responsabilidade entre os homens, pela via da estética.

A formação estética de professores por meio de diferentes formas de arte é contemplada no Projeto Político Pedagógico – UNISA Digital. Enfoca-se a ampliação do universo cultural dos alunos, por meio da introdução de metodologias de ensino que possibilitem o uso das formas diversas de expressão, como: cinema, teatro, literatura de ficção, entre outros. Confirma-se assim a presença indelével da Educação Estética no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, na UNISA.

Nesse sentido, o processo de formação, no espaço da modalidade de Educação a Distância, os alunos têm oportunidades de realizar a narrativa e a relação de narrar como arte e como o encontro com obras de arte. Esse contato com a arte desenvolve a habilidade da educação da sensibilidade. A possibilidade de discussão sobre as potencialidades das sensações provocadas pelas imagens, provavelmente, é uma estratégia e um recurso de abertura para si e para o outro, bem como, para melhor desenvolvimento de criatividade.

A interatividade, sugerida no Projeto Político Pedagógico, é necessária, nos procedimentos que pretendam formar o sujeito. O diálogo é arte que educa. Ele possibilita a educação estética da sensibilidade e estimula a criatividade e a afetividade. O diálogo contribui para o aperfeiçoamento ético, ajuda a pensar no viver e conviver de forma harmônica indispensável à humanidade, na sua construção de paz, liberdade e justiça social.

A interpretação também deve ser uma das possibilidades pedagógicas do PPP. Ela carrega em si mesma a criatividade, que não é desenvolvida no processo de transmitir e depositar conhecimento. Interpretar produz visão de mundo, crescimento pessoal, que produz conhecimento da realidade. O conhecimento faz com que o indivíduo se reinvente e desenvolva suas possibilidades, ampliando a percepção da realidade.

A EaD, caracteriza-se como um espaço de possibilidade de uma educação humanizadora, pela via da estética, como o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos participantes. Isso pode ocorrer como decorrência de, na construção coletiva do projeto político pedagógico, a definição de um horizonte: a intervenção sobre as práticas, em sala de aula, realizadas no espaço presencial ou digital. São possibilidades de mudanças efetivas, que podem ser realizadas de forma consciente. As ações podem ser vislumbradas e consubstanciadas a partir da construção de saberes e de conhecimentos científicos, advindos da própria experiência do espaço online.

A utilização das TIC pelos educadores lhes permite repensar sua prática pedagógica, a fim de promover uma mudança subjetiva e objetiva. Dessa forma, o educador se situa como agente cultural, aprimorando sua prática pedagógica e superando os limites do ensino formal e online. Há um longo processo de crescimento pessoal e profissional, por meio do qual se tem a formação de um leitor crítico. Assim, pode-se concluir que refletir sobre a importância da Educação Estética na formação inicial de professores no curso de pedagogia na modalidade de Educação a Distância aponta fissuras de possibilidade de um longo caminho a percorrer no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. W. **Crítica à indústria cultural: comunicação e teoria da sociedade.** 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

______. **Indústria cultural e sociedade.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

______. **Educação e emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

______. **Educação após Auschwitz.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000c.

______. **Educação contra a barbárie.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000d.

______. **Educação - para quê?** Educação e Emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000e.

______. **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

______. **Teoria estética**. Madri: Taurus. 1992

______; HORKHEIMER, M. **Dialética do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALENCAR, A. F. O pensamento de Paulo Freire sobre tecnologia: traçando novas perspectivas. In: Colóquio Internacional de Paulo Freire, 5, 2005, Recife – PE. **Anais...** Recife – PE, 2005.

ALMEIDA, M. E. Formando professores para atuar em ambientes de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Org.) **Educação a Distância:** formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem- Projeto Nave. São Paulo: s.n., 2001.

ALMEIDA, M. da C. Por uma ciência que sonha. In: GALEANO, A. CASTRO, G. de; SILVA, J. C. (Orgs.). **Complexidade à flor da pele:** ensaios sobre Ciência, Cultura e Comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVARES, S. C. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos:** as transformações no olhar do aluno. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 1998.

ANDRIOLA, W. B. Reflexões acerca da atividade de auto-avaliação dos servidores técnico administrativos. Estudo de Caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). Campinas. **Avaliação.** v. 10, n. 3, 2005, p.61-81.

______; RODRIGUES, M. do S. de S. Saberes elaborados no exercício da auto-avaliação participativa: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). Rio de Janeiro, **Meta: Avaliação,** v. 2, n. 4, jan/abr, 2010, p. 31-59.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARNHEIM, R. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: USP, 1986.

ASSOUN, P. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, s/d.

BAIRON, S. **Interdisciplinaridade:** educação, história, cultura e hipermídia. São Paulo: Futura, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

______. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA, B. S. **Formação cultural e educação:** Adorno e a semiformação. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/035e4.pdf>. Acesso em 10 fev. 2011.

BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem, influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1986.

BARREIRO, A. C.; MENGALI, N. O professor *online*, a mediação pedagógica e a construção do conhecimento. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs) **Formação Online de Educadores**: Identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 173-193.

BARRETO, R. As tecnologias na política educacional de fromação a distância entre expansão e redução. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008, p. 919-937.

______; GUIMARÃES, G.; LEHER, E.; MAGALHÃES, L. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan/abr, 2006.

BARROS, D.; BRIGHENTTI, M. J. Tecnologias da Informação e comunicação e formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO C. M.; GALLO, S. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento.** Bauru: Editora EDUSC, 2004, p. 125 – 144.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 325-338.

______. **Mitologias.** Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. 6.ed. São Paulo: Difel,1985.

BATISTA, K. C. Projeto Político-Pedagógico: na construção do ideal e os embates como real. Disponível em http://www.famper.com.br/download/pdf/keila_10.pdf. Acesso em 30 jun. 2010.

BAUMGARTEN, A. G. **L'estetica.** Palermo: Aesthetica Edizioni, 2000.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BENAKOUCHE, R. **O que é capital internacional?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENAKOUCHE, T. Educação a Distância: uma solução ou um problema? Paper. **Reunião Anual da ANPOCS**, Petrópolis, 2000.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In: ___. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

BERNARDES, C. C. S. Perspectivas de usos dos objetos de aprendizagem na educação on-line e na formação de professores. In*:* BRUNO, A. R.; TEIXEIRA, B. de B.; CALDERANO, M. da A. (Orgs) **Linhas cruzadas**: políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 189-204.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida.** São Paulo: Paulus, 2010.

BERTONHA, João Fábio. **A segunda Guerra Mundial.** São Paulo: Saraiva, 2001.

BIO, S. R.: **Sistema de informação:** um enfoque gerencial. São Paulo: Atlas 1998.

BOAL, A. **Teatro do oprimido. E outras poéticas políticas**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOFF, L. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOLIVAR, A. de. (Dir.) **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **A Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação:** Textos Fundamentais. São Paulo: Artmed, 2001.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. **Comunicação e educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Haker Editores, 2001.

BRASIL. Lei nº. 5.600, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf . Acesso em 20 nov. 2010.

______. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial.** Brasília, n. 7, 2001.

______. Parecer CEB n. 15/98. Aprovado em 1 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em << http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>> . Acesso em 30 mar. 2010.

______. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1997. Disponível em << http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2010.

______. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, 23 dez 1996.

______. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em 20 mar. 2010.

BRETON, Philippe. **História da Informática.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Ldb dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUNO, A. R.; TEIXEIRA, B. de B.; CALDERANO, M. da A. (Orgs) **Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

______; RANGEL, Flamínio. Mediação *online*: partilha como ação pedagógica sob o olhar do professor em formação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs) **Formação Online de Educadores: Identidade em construção.** São Paulo: RG Editores, 2009, p. 113-154.

CAMPOS, F.; SANTORO, F. M.; BORGES, M.; SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDIERI, E. **O conhecimento como construção singular e interpretação do mundo**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

CARVALHO, M. C. (Org.) **Construindo o saber.** 13.ed. Campinas: Papirus, 2002.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet:** Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

______. **Sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COELHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade:** memorial. Goiânia: Ed. da Universidade, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CYNTRÃO, S. H.; CORRÊA, P. A.; MUCURY, J. Será só imaginação?: a intenção do autor na obra de Renato Russo. **Interdisciplinar**. Ano 3, v. 7, n. 7, Jul/Dez, edição especial, 2008, p. 81-96.

______. **Como Ler O Texto Poético**: Caminhos Contemporâneos. Brasília: Editora Plano, 2004.

______. (Org.) **A forma da festa.** Tropicalismo: a explosão e seus estilhaços. Brasília: Editora UnB, 2000.

CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.

CARVALHO, M. A. de; RIBAS, M. H., SCHMIDT, L. M. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M**. O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASTRO. M. C. de C. Bem-Vindo. **Portal Filoinfo**. Disponível em http://www.filoinfo.bemvindo.net/filosofia/versãoon-line. Acesso em 05 jul. 2011.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet:** Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CATANI, D., BUENO B.; SOUZA, C. O amor dos começos: Por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n 111, p. 151-171, dez 2000. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/.pdf>. Acesso em 14 ago. 2011.

CHALOUB, S. Benjamin: Da escola estatal à escola popular. Princípio básico para organização de uma escola popular. Tema: A modernidade em discussão. **Revista educação.** AEC do Brasil. Ano 12, 1983, n. 49, p. 36-37.

CHAUÍ, M. Janelas da Alma, Espelhos do Mundo. In: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CLIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NOVOA, A., FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p. 131-142.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, I. Leitura e análise da imagem. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2006.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG,1996.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Pesquisa biográfica em educação: orientações e territórios. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica e prática de formação**. São Paulo: Paulus, 2008.

______. Recit de soi. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 9-21, ago./dez, 2009.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

DENIS, M. **Image et cognition**. Paris: PUF, 1989.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Collier Books Macmillian Publishing Company, 1938.

______. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DILTHEY, W. The hermeneutics of the human sciences. In: MUELLER-VOLLMER, K. (Ed.) **The hermeneutics reader**: texts of the German tradition from the enlightenment to the present. New York: The Continuum Publishing Company, 1994.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, maio/ago, 2006, p. 345-358.

______. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org) **O método (auto) biográfico e formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p. 191-222.

DOUTRINA MONROE. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Theodore_Roosevelt>. Acesso em 30 mar. 2010.

DUARTE, R. **Mundo "globalizado" a estetização da vida**. UFMG. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/Mundoglobalizadoeestetizacaodavida.pdf>. Acesso em 27 abr. 11.

DUFRENNE, M. **Estética e Filosofia**. Tradutor R. Figurelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, ago./dez.2009, p. 22- 36.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

ELY, D.; GUSTAFSON, K.; DRICK, W.; DRISCOLL, M. **Trends and issues in Educational Technology.** Syracuse: Eric Clearinghouse Information Resources, 1992.

FARIA, E. T. O Professor e as Novas Tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser Professor**. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, F. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Globo, 1968.

FERREIRA N.; REIS, S.; POVOA, M. L. de S. Educação Biocêntrica: A pedagogia do afeto. **Revista Pensamento Biocêntrico**. Disponível em <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/revista-12-03.pdf> . Acesso em 09 fev. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, N. B. **A redenção do processo formativo no contexto de estetização do mundo da Vida**. Disponível em <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:XuY9tuRtvfcJ:www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/>. Acesso em 09 mai. 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de La formacion.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FILHO. João Capistrano. A sociedade e o poder segundo Adorno. **Revista de Filosofia Argumento.** Ano 3, n 5, 2011. p. 91 - 98.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In*:* NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p.119-228.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Educação a Distância (EAD) na graduação: as políticas e as práticas.** Curitiba-PR, 2002.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 9.ed. São Paulo: Editora Olho D´Água, 2010.

______. **Pedagogia da esperança**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

______. **Ação cultural para a liberdade:** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

______. **Pedagogia do Oprimido.** 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

______. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

______. **Ética, utopia e educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

______. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

______. **Educação e Mudança.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

______. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

______. **Educação como prática da liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

______.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando.** Conversas sobre Educação e Mudança Social. Petrópolis: Vozes, 1990

FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, Julho, n.116, 2002, p. 21-39.

FREITAS, V. **Adorno e a arte contemporânea.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

______. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n.80, set/2002, p. 136-167.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GADAMER, H. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In; FRUCHON, P. (Org.) **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

______. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia**.** São Paulo: Cortez, 1996.

______. **Novos tempos e novos paradigmas**. Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/ARTIGOS.TEXTOS/paradigmas.pdf. Acesso em 09 jul. 2009.

______. **Perspectivas atuais da educação.** 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 09 jul. 2009.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p 51-76.

GASPARETTO, A. **Avaliação Institucional**: Processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. Disponível em: <http://www.socioestatistica. com.br/avalia.htm>. Acesso em: 28 mai. 2010.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan/abr, 2008, p. 57 - 69.

______; BARRETO, E. S. As licenciaturas a distância. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, p.89-116.

GEUSS. R. **Teoria crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e Pesquisa em Educação: caminhos da Investigação Interpretativa**. Disponível em: < http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf. Acesso em 9 mai. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e Marxismo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIROUX, H. **Teoria Critica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução.** Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, F. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica em Walter Benjamin. **Recensão Crítica.** Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2006.

GRUNWALD, A. B. Uma visão hermenêutica comprometida com a Justiça. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 97, 8 out. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4351>. Acesso em: 12 nov. 2009.

GUARESCHI, P. **Comunicação e Poder.** Petrópolis: RJ: Vozes, 1983.

GUELFI. D. C. Labirintos Metodológicos: a caminho de uma hermenêutica. In: RODRIGUES. M. L.; LIMENA, M. M. (Orgs.) **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2006.

HEGEL, G. W. F. **Estética.** Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para à Internet**: completo e fácil. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 2000.

______. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMAN, N. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs.) **Formação Online de Educadores**: Identidade em construção. In: HESSEL, Ana; PESCE, Lucila; Allegretti, Sonia. (Orgs) **Formação Online de Educadores: Identidade em construção.** São Paulo: RG Editores, 2009, p. 31-62.

HILLMAN, J. **An inquiry of image.** Connecticut: Spring, 1997

______. **Psicologia arquetípica**: Um breve relato. Tradução de Lúcia Rosenberg e Gustavo Barcellos. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

HOBSBAWN, E. **A Era das Revoluções:** 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOUSSAYE, J. **O triângulo pedagógico ou como entender a situação pedagógica.** Ciências da Educação. Universidade de Rouen, 1988.

HORTON, M. **A lei da perfeita liberdade.** São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo.** 11.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: **formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

JARDILINO, J; BRZEZINSKI, I. Educação a Distância: abordagens críticas. São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, **ECCO Revista Científica.** v. 10, n. 001, Jan/jun, 2008, p.11-19.

JIMENEZ, M. O **que é estética?** São Leopoldo: Unisinos, 1999.

JOHNSON-LAIRD, P. N. **Mentals models**. Inglaterra: Harward University Press, 1983.

JOLY, M. **Introdução à analise da Imagem.** 12.ed. Campinas: Papirus, 1996.

JOSSO, M. **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

______. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

______. Da formação de sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método autobiográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 61-79.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KRAMER, S. Produção Cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998.
KENSKI, V. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, mai/ago, n. 8, 1998, p. 58-71.

______. Memória e Formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al (Org.) **Docência, Memória e gênero. Estudos sobre formação**. 1.reimp. São Paulo: Escrituras, 2002.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOHAN, W. O. **Infância, Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSLOSKY, M. A. N. **e-Escola: um modelo de comunidade virtual de aprendizagem**. Florianópolis. 297 fls. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa Engenharia de Produção– Centro Tecnológico, Florianópolis, 2004.
Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5823.pdf>. Acesso em 07 mai. 2010.

KOUDELA. I. D. **Jogos teatrais**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOZIKOSKI, E. P. L. **A produção escrita em Língua Inglesa nas interfaces papel e blog.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2007.

KURZ, R. **Os Últimos Combates.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LANGER, S. K. **Sentimento e forma.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

LARROSA, J. (Org.) **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona**:** Editorial Laertes**,** 1995. p. 15-59.

______. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAWN, C. **Compreender Gadamer.** Petrópolis: Vozes, 2007.

LEITE, M. I. Educação e as linguagens artístico-culturais; processo de apropriação/ fruição e de produção/ criação. IN: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (Orgs.) **Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana.** Campinas: Papirus, 2008.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura.** Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura:** relatório para o Conselho da Europa no quadro do projecto "Novas Tecnologias: cooperação cultural e comunicação". Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

______. **A Inteligência Coletiva por uma Antropologia do Ciberespaço.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

______. **O que é o virtual.** São Paulo: Editora 34, 1997.

______. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2004.

LIMA, C. A. de; SILVA, N. M. B. da. **Representações em imagens equivalentes.** Ci. Inf., Brasília, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf. Acesso em 09 ago. 2011.

LIMA, R. de. Para entender o pós-modernismo. **Revista espaço acadêmico,** n. 35, Abr, 2004.

LION, C. G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia Educacional. Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

LOIZOS, P. Vídeos, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.137-155.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional.** São Paulo: Cortez, 1995.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **A inteligência criativa: descoberta pessoal de valores**. São Paulo: Paulinas, 2004.

MACHADO, A. As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica. **Imagem,** n. 3, 1994, p. 8-14.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

McLUHAN, M. **Uma Aldeia Chamada Planeta Terra.** Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi>. Acesso em 09 jul. 2010.

MAIA, A. F. Apontamentos sobre ética e individualidade a partir da Mínima Moralia. **Psicologia**. 1998, v. 9, n. 2 p.15-77. Disponível em http://www.scielo.br/scielo . Acesso em 5 ago. 2011.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 2.ed. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAGALHÃES, M. C. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento do professor. **Lingüística Aplicada.** n. 23, 1999.

MARCHINA, T. C. **Educação Estética e contemporaneidade**: um estudo da formação humana no curso superior de tecnologia. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, 2010.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MARRACH, S. **Outras histórias da educação**: do Iluminismo à indústria cultural (1823-2005). São Paulo: UNESP, 2009.

MARTINS, M. C; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD- 1998.

MARTINS, M. A. V. Educação. In: FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: Um dicionário em construção. São Paulo; Cortez, 2001, p. 242- 246.

MASETTO, M. T.; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2001.

MATOS, O. **Contemporaneidades.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

______. **De Máquinas e de Seres Vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

______. **Da biologia à psicologia**. Tradução por Juan Luzoro García. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

______.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

______.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy. 1995.

MEIRA, M. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 119-140.

MEDEIROS, M. B. de. **Aisthesis:** estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

MERCK, J. H. **Werke.** Insel Verlage, 1968.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINGUILI, Maria da Glória, DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: CIRCUITO PROGAD: AS DISCIPLINAS DE SEU CURSO ESTÃO INTEGRADAS?, 1996, **Anais...** São Paulo: UNESP – Pró – reitoria de graduação.

MIZUKAMI. M. da G. N.; NONO, M. A. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. Brasília. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico.** v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

MORAES, D. de. (Org.) **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**, Campo Grande: Editora Letra Livre,1997.

MORAN, J. M. **Como ver televisão:** A leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

______. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ___. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

______. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

______. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSMANN, V. M. **Organização e Desenvolvimento Humano**: um estímulo para eventos escolares, 2009. Disponível em <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos.pdf.> . Acesso em 11 mai. 2010.

MUSETTI, R. A. A Hermenêutica Jurídica de Gadamer e o pensamento de Santo Tomás de Aquino. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 3, n. 27, dez. 1998.

MUNHOZ, A. S. A Educação a Distância em busca do tutor ideal. **Colabr@ Revista Digital da CVA**, RICESU, Santos, v. 2, n.5, ago, 2001, p.32-46.

NACARATO, A. M. Narrar a experiência docente em processo de (auto)formação. In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. (Orgs.) **De professora para professora**: conversas sobre iniciação matemática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 143- 159.

NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. **Educação a Distância:** construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

______; POSSARI, L. H. V. **Material Didático para a EAD: processo de produção.** Cuiabá: EDUFMT, 2009.

NEDER, Cristiane Pimentel. As influências das novas tecnologias de comunicação social na formação política. 2001. 211f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação Audiovisual/ECA, São Paulo, 2001.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

NOVA, C. Imagem e Educação: Rastreando Possibilidades**. Educação e tecnologia: trilhando caminhos.** Disponível em <http://www.unicamp.br/lab/luz/ld/imagemeeducacao.pdf> . Acesso em 09 mai. 2010.

______. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação.** Trad. Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33.

______. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação***.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77

O'BRIEN, P. **Como ser assertivo como gerente. Técnicas de gerência positiva.** Rio de janeiro: IBPI, 2004.

OLIVEIRA, A. L. M. et al. O objeto da avaliação institucional na heteronômica política pública brasileira. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco.** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 4 jul. 2008.

OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 5.ed. Campinas: Papirus, 2008.

______. Educadores na roda da dança: formação-transformação. 2006. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP – Universidade de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível e,

<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000378102>. Acesso em 24 fev. 2011.

______. LEITE, M. I. (Orgs.) **Museu, Encontro e Cultura**: encontros de crianças professores com arte. Campinas: Papirus, 2005.

OSTROWER, F. **A grandeza humana**: cinco séculos, cinco gênios da arte. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAUL, P. Práticas médicas, formações e transdisciplinaridade. 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Educação e da Formação) Universidade François Rabelais de Tours, França, 2001.

PAIS, C. T. **Sociossemiótica e semiótica das culturas**: das modalidades. Fortaleza: UFCE,1997.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PASSEGGI, M. da C. As duas faces do memorial acadêmico. Natal, **ODISSÉIA,** v.9, n. 13-14, 2002, p.65-75.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEDROSO, E. R. F. **Perspectivas para a formação de professores no mundo da vida estetizado**. Disponível em http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/pdf. Acesso em 09 mai. 2010.

PEGORARO, O. **Ética dos maiores mestres através da história.** Petrópolis: Vozes, 2006.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JUNIOR, K. (Orgs.) **Inclusão Digital**: tecendo rede afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; In: GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 319-342.

PEREIRA, M. V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Cadernos de pesquisa em educação**, v.14, n. 27. dez.1995. Vitória; PPGE, 1995. p.179-203.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

______. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as possibilidades de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo, Editora Senac, 2009, p. 133-154.

______. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores:** resistência e superação. Campinas. Tese (Pós-Doutorado em Filosofia e História da Educação) UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, 2007.

______. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 27. **Anais...** Caxambu, 2004.

PESHKIN, A. The research and subjectivity: reflections on an ethnography of school and community. In: SPINDER, G. (Org.) **Doing the ethnography of schooling.** New York: Winston e Rinehart, 1982, p. 48-65.

PIMENTA, S. G.; Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ___. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

______. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas no ensino de Didática.** Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

______.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p.99-128.

______. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.

______. **Temporalidades na formação**: rumos e novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

PIZZI, J.; TREVISAN, A. **O mundo da vida:** Husserl e Habermas. Ijui-RS: Editora Unijuí;2006.

PLAZA, J. As imagens de terceira geração, tecno-poéticas. In: PARENTE, A. (Org.) **Imagem-máquina**: A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

POLESI, R. **O papel da phoronesis aristolelica na elaboração do problema hermenêutico.** 2006. Disponível em : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/phronesis.pdf>. Acesso em 21 mai. 2011.

PONS, J. P. Visões e Conceitos sobre a Tecnologia Educacional. In SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: ANTONACCI, M. A.; PERELMUTTER, D. (Orgs.) **Projeto História:** ética e história oral. São Paulo: PUCSP, 1997, p.13 – 33.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M.C. **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

PRANDINI, R. Formação do Formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicacional. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs) **Formação Online de Educadores**: Identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

PROFESSOR se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 142, mai. 2001. Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml?page=all>. Acesso em 24 jul. 2011.

PUCCI, B. (Org.) **Teoria Critica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

______. **Dialética Negativa, estética e educação.** Campinas: Ed. Almeida, 2007.

______. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RASCOVSKY, A. **El psiquismo fetal**: investigaciones psicoanaliticas sobre el desenvolvimiento primitivo del individuo. Buenos Aires: Paidos, s/d.

RATTER, H. **Informática e Sociedade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. de. **Tecnologia da Informação:** Aplicada a sistemas de informação empresariais. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RICOEUR, P. **Interpretation theory**: discourse and the surplus of meaning. Fort Worth: The Texas Christian University Press, 1986.

______. **Del Texto a la acción.** Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica, 2002.

______. **Tempo e narrativa**. Campinas: São Paulo, 1997. (Tomo III)

RIVERO C. M.; GALLO, S. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento.** Bauru: EDUSC, 2004.

ROMÃO, E. **A relação Educativa por meio de falas, fios e cartas.** Maceió: UFAL, 2008.

ROSA, G. **Burrinho Pedrês**. São Paulo: Nova Fronteira, 1983.

ROSADO, C. T. da C. L. **Ética e Estética:** Um Relacionamento Intimo. Disponível em: << http://escoladomestica.com.br/docuementos/eticaeestetica.pdf>> . Acesso em 11 mai. 2010.

ROUSSEAU, J-J. **Ensaio Sobre a Origem das Línguas em Rousseau**. 4.ed. São Paulo, 1987.

RÜDIGER, F. **Theodor Adorno e a crítica à Indústria Cultural:** comunicação e teoria crítica da sociedade. 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar um mundo carregado de ambivalência. In: ___. (Org.) **Para uma tecnologia educacional.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANDHOLTZ; J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. **Ensinando com tecnologia:** criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, L. **A percepção: uma teoria de semiótica.** São Paulo: Experimento, 1993.

______. **Estética: de Platão a Peirce**. 2.ed. São Paulo: Experimento, 2000.

______. **Culturas e arte do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

______. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade.** São Paulo: Editora Paulus, 2007.

SANTANA, M. L. O Pensamento Reflexivo e a Formação Identitária Do Aluno De Inglês No Ensino Médio. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2006.

SANTOS, R. E. **Introdução à teoria da comunicação.** São Bernardo do Campo: Editora do IMS,1992.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, jan/jun, 2002, p. 2.002.

______. Educação Online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 29-48.

______. Educação Online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. O Digital e o Currículo. 5. **Anais...**Universidade do Minho-Portugal, 2007, p. 741-749
Disponível em http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/128.pdf. Acesso em 20 out. 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, B. de S. **Produzir para viver**: os caminhos de produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petropolis: Vozes, 1973.

SCHAFF, A. **Sociedade Informática.** São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1991.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal:** aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. 2005. 240f.

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1987.

SILVA, P. **Vocabulário Jurídico**. v.I. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.) **Educação *online*.** São Paulo, Edições Loyola, 2006.

______. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. Campinas: Papirus, 2004.

SIMON, H. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

______. **A razão nas coisas humanas.** Lisboa: Gradiva, 1989

SOFFA, M. M. **Avaliação Institucional:** Um Referencial de Qualidade para a Educação a Distância. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigomarilicesoffa.pdf. Acesso em 28 mai. 2010.

SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: ___. **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf. FE, 2005, pp. 23-46.

SOUZA, C. de. **A Formação Ética e Estética em Paulo Freire**. Trabalho apresentado ao Prof. Dr. Gabriel Perissé, da disciplina Formação Ética e Estética do Professor. **UNINOVE,** 2005.

SUAREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. (Orgs.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, p. 103-121, 2008.

SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

TAIT, T. F. Aspectos sociais da informática. Maringá: Ed. Eduem. 2003.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

______. Maurice, C. G. **Pedagogia teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

______. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

THOMSON, A. **Compreender Adorno.** Petrópolis: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina e capitalismo industrial. In: ___. **Costumes Comuns.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORO, R. **Definicion y Principio Biocentrico**. Santiago: International Biocentric Foudation, 1998.

TREVISAN, A. **Como apreciar a arte do saber ao sabor: uma síntese possível.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

UNISA – Universidade Santo Amaro. **Curso de Pedagogia:** Projeto Político Pedagógico. São Paulo, 2010.

______. **Normas e instruções acadêmicas e financeiras Educação a distância – EAD**. São Paulo, 2009.

______. **Estatuto**. São Paulo, 2008.

______. **Manual do ambiente pedagógico**. s/l. s/d.

VALENTE, A.; DAMSKI, J. C. **Internet:** guia do usuário brasileiro. São Paulo: Makron Books, 1995.

VALENTE, J. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/Nied, 1999

VAN MANEN, M. **Researching lived experience.** Alberta: The Althouse Press, 1990.

VARES, S. F. de. Análise do Discurso Pedagógico no “Conto De Escola” De Machado De Assis: encontro entre Literatura, Estética e Educação. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. N. 10, mai/out, 2008.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP, Papirus, 2004.

VIOTTI, E. Fundamentos e evolução de indicadores de CT&I. In: ___; MACEDO, Marcos. (Orgs.) **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil.** Campinas: EDUNICAMP, 2008.

VOVELLE, M. **Imagens e Imaginário na História.** São Paulo: Ática, 1997.

VYGOSTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

______. Educação Estética. In: ___. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p 323- 352.

WACHS, M. C. As dinâmicas simbólicas e a (re)construção da identidade docente. **Teocomunicação,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-212, maio/ago. 2010.

WIENER, N. **Cibernética e Sociedade.** São Paulo: Cultrix, 1954.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZAJDSZNAJDER, L. **Ser ético no Brasil**. São Paulo: Gryphus, 2001.

ZUIN, A. Educação A Distância Ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta Do Brasil, O Tutor E O Professor Virtual. Campinas-SP, **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, out., 2006, p. 935-954. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 30 out. 2010.

______; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: O poder educativo do pensamento crítico. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXO

Alagoas

Polo Educacional de Maceió
Av. Tomás Espindola, 139 - - Farol
Maceió - AL
Tel. (82) 33366417 / (82) 33176417
e-mail: secretaria@unisamaceio.com.br

Bahia

Polo Educacional de Bom Jesus da Lapa
Rua Guanabara, 372 - - Centro
Bom Jesus da Lapa - BA
Tel. (77) 34814406
e-mail: unisabomjesusdalapa@gmail.com

Polo Educacional de Feira de Santana - BA
Rua Aristides Novis, 68 - - Centro
Feira de Santana - BA
Tel. (75) 32230290

Polo Educacional de Itabuna
R. Almirante Barroso, 261 - - Centro
Itabuna - BA
Tel. (73) 21037945
e-mail: unisaitabuna@hotmail.com

Polo Educacional de Paulo Afonso
Av. do Contorno, 03 - - Perpétuo Socorro
Paulo Afonso - BA
Tel. (075) 32811810
e-mail: mgmoreira@unisa.br

Polo Educacional de Salvador - BA
Rua Pará, 301 - - Pituba
Salvador - BA
Tel. (71) 31818206

Distrito Federal

Polo Educacional de Planaltina
Area Especial Lote P, S/N - - Setor Educacional

Planaltina - DF
Tel. (61) 33899900
e-mail: ceap.df@ucob.org.br

Espírito Santo

Polo Educacional de Marataízes - ES
R. Neca Bom Gosto, S/N - - Ilmenita
Marataízes - ES
Tel. (28) 35327084

Polo Educacional de São Mateus
Praça São Benedito, 100 - - Centro
São Mateus - ES
Tel. (027) 37632361

Polo Educacional de Vitória
Rua Alice Bumachar Neffa, 110 - - Jardim Camburi
Vitória - ES
Tel. (027) 32076164

Maranhão

Polo Educacional de Açailândia - MA
Rua Maranhão, 1743 - - Getate
Açailândia - MA
Tel. (99) 35381690 / (99) 35380627

Polo Educacional de São Luis - MA
Rua Oswaldo Cruz, 1238 - - Centro
São Luis - MA
Tel. (98) 32317970

Mato Grosso do Sul

Polo Educacional de Campo Grande - Jardim Jacy - MS
Av. Bandeirantes, 2909 - - Jardim Jaci
Campo Grande - MS
Tel. (67) 30256237

Polo Educacional de Campo Grande - Mata Jacinto - MS
Av. Alberto de Araújo Arruda, 467 - - Mata Jacinto
Campo Grande - MS
Tel. (67) 33545566

Polo Educacional de Campo Grande-V. Sobrinho-MS
Rua Barão de Ladário, 253 - - Vila Sobrinho
Campo Grande - MS
Tel. (67) 33619120 / (067) 33629123

Polo Educacional de Miranda - MS

Marechal Deodoro, 122 - - Centro
Miranda - MS
Tel. (67) 32424590

Minas Gerais

Polo Educacional de Araxá - MG
Avenida Imbiara, 130 - - Centro
Araxá - MG
Tel. (34) 36623368

Polo Educacional de Belo Horizonte - MG
Avenida Amazonas, 507 - 15º andar - Centro
Belo Horizonte - MG
Tel. (31) 32716764 / (31) 33819931

Polo Educacional de Carmo do Paranaiba - MG
Rua: Doutor Antônio Alves, S/ N - - Rosário
Carmo do Paranaiba - MG
Tel. (34) 38515534 / (34) 91461062
e-mail: polocarmodoparanaiba@gmail.com

Polo Educacional de Luz - MG
Avenida Laerton Paulinelli, 153 - - Monsenhor Parreiras
Luz - MG
Tel. (037) 34219006

Polo Educacional de Montes Claros - MG
Rua Lírio Brant, 787 - - Melo
Montes Claros - MG
Tel. (38) 21019459 / (38) 32138520

Polo Educacional de Paracatu - MG
Rua Presbiteriana, 17 - Sala 1 - Vila Mariana
Paracatu - MG
Tel. (38) 36717116

Polo Educacional de Patos de Minas - MG
Praça Josefina Mourão, 46 - - Centro
Patos de Minas - MG
Tel. (34) 38250800

Polo Educacional de São João do Paraíso - MG
Rua Afonso Batista, 56 - - Centro
São João do Paraíso - MG
Tel. (38) 38321894

Polo Educacional de Unaí - MG
Rua Alba Gonzaga, 627 - - Centro
Unaí - MG
Tel. (38) 36764048

Polo Educacional de Vertente do Caparaó
Avenida Lauro Célio Silva, 663 - - Centro
Manhumirim - MG
Tel. (33) 33412880
e-mail: favecmg@gmail.com

Paraíba

Polo Educacional de João Pessoa - PB
Rua Hevangelista Francisca Diniz, 245 - - Brisamar
João Pessoa - PB
Tel. (083) 30311136

Pernambuco

Polo Educacional de Fernando de Noronha - PE
Alto da Floresta Nova, S/N - - Floresta Nova
Fernando de Noronha - PE
Tel. (81) 36191383

Piauí

Polo Educacional de Teresina
Av. Frei Serafim, 2077 - - Centro
Teresina - PI
Tel. (86) 31312000
e-mail: socorro@aprendanamultipla.com.br

Rio de Janeiro

Polo Educacional de Campos do Goitacazes - RJ
Rua Doutor Beda, 112 - - Turf Clube
Campos dos Goitacazes - RJ
Tel. (22) 27331223

Rio Grande do Sul

Polo Educacional de Santa Maria
R. Marechal Floriano Peixoto, 1000 - - .
Santa Maria - RS
Tel. (55) 30286235 / (55) 30285238

Rondônia

Polo Educacional da UNESC/Cacoal
Rua dos Esportes, 1038 - - Incra
Cacoal - RO
Tel. (069) 34414503 / (069) 34417002

Polo Educacional de Uniouro - RO

Rua Alto Alegre, 494 - - Novo Horizonte
Ouro Preto do Oeste - RO
Tel. (69) 34614278

São Paulo

Polo Educacional de Capão Bonito - SP
Rua Domingos Lírio, 335 - - Centro
Capão Bonito - SP
Tel. (15) 35423140 / (15) 35424044
e-mail: polocapaobonito@unisa.br

Polo Educacional de Caraguatatuba - SP
Av. Atlântica, 364 - . - Praia das Palmeiras
Caraguatatuba - SP
Tel. (12) 38873495

Polo Educacional de Diadema - SP
R. Vereador Gustavo Sonnewemd Netto, 74 - - Centro
Diadema - SP
Tel. (11) 40482223 / (011) 40566590
e-mail: polodiadema@unisa.br

Polo Educacional de Fernandópolis - SP
Av. Expedicionários Brasileiros, 1520 - - Centro
Fernandópolis - SP
Tel. (17) 34421134

Polo Educacional de Itapecerica da Serra - SP
Rua Manoel Maximino da Rosa, 103 - - Centro
Itapecerica da Serra - SP
Tel. (11) 41654593 / (011) 41654473
e-mail: unisa@agendis.org.br

Polo Educacional de Mogi Guaçu - SP
Rua Doutor Luiz Anhaia Mello, 220 - - Centro
Mogi Guaçu - SP
Tel. (19) 38316956
e-mail: polomogiguacu@unisa.br

Polo Educacional de Praia Grande - SP
Av. Brasil, 600 - Ed.Beatrix Boulevard - Boqueirão
Praia Grande - SP
Tel. (13) 34761490 / (13) 34737199
e-mail: polopraiagrande@unisa.br

Pólo Educacional de Registro - SP
Av. Clara Gianotti de Souza, 258 - - Centro

Registro - SP
Tel. (13) 38217147
e-mail: poloregistro@unisa.br

Polo Educacional de São Bernardo do Campo
Rua Ângela Tomé, 63 - - Rudge Ramos
São Bernardo - SP
Tel. (11) 43686822

Polo Educacional de São Carlos
Rua Jacinto Favoreto, 996 - - Jardim Macarenco
São Carlos - SP
Tel. (16) 34113095 / (16) 34138986
e-mail: comercial@portalnetkids.com

Polo Educacional de São Paulo - SP - Campus I
Rua Enéas de Siqueira Neto, 340 - - Jd. das Imbuias
São Paulo - SP
Tel. (11) 0800171796

Polo Educacional de São Paulo - SP - Campus III
Rua Humboldt, 29 - - Santo Amaro
São Paulo - SP
Tel. (11) 0800171796

Polo Educacional de São Vicente
Rua 13 de Maio, 11 - - Centro
São Vicente - SP
Tel. (13) 34678453 / (13) 34680650
e-mail: polosaovicente@unisa.br

Polo Educacional de Suzano - SP
Rua Jamil D'Aglia, 301 - - Centro
Suzano-SP
Tel. (11) 47482456
e-mail: polosuzano@unisa.br

Polo Educacional de Tambaú
Av. Angelina Lepri Biasoli, 709 - Vila Maria
Tambaú-SP
Tel. (19) 36731263
e-mail: polounisatambau@hotmail.com